ŚCIĄGA W PRAKTYCE SZKOLNEJ

IGNACY SCHREIBER

ŚCIĄGA W PRAKTYCE SZKOLNEJ

KSIĘGARNIA NAUKA I SZTUKA
KRAKÓW 1938

Drukarnia Pospieszna, Kraków, ul. Karmelicka 34.

I. Określenie pojęcia ściągi — Przyczyny jej użycia — Błędy uczenia się — Rola pamięci w procesie nabywania wiadomości — Werbalizm a nowoczesne metody nauczania — Noty a stan psychiczny młodzieży — Naruszenie równowagi psychichnej uczniów przez wypracowania klasowe

Trudno określić z absolutną pewnością powody tej czy innej czynności człowieka. Aż nazbyt często sam działający nie uświadamia sobie w pełni przyczyn swego postępowania. Cóż więc może powiedzieć obserwator, który podchodzi do zjawiska od zewnątrz operując tylko pewną wyrobioną techniką dociekań? Jednak przy nagromadzeniu doświadczeń dają się wyodrębnić powtarzające się momenty, które pozwalają na przybliżone choćby ustalenie przyczynowości zjawisk.

Przez szereg lat swej pracy nauczycielskiej spotykałem się stale z używaniem przez uczniów tzw. „ściągi". Uczniowie nazwali ściągami w szerszym znaczeniu wszelkie niedozwolone namiastki wiadomości, które pokrywają względnie mają pokryć brak wiedzy lub umiejętności przed czynnikami, uprawnionymi do sprawdzania ich zasobu. Mają one różny wygląd, do różnych używane są celów i w różny wykorzystywane sposób; ale spotykałem je wszędzie, od najniższych do najwyższych zakładów szkolnych, w rękach uczniów zdolnych i niezdolnych, pilnych i leniwych. Gdzie istniała ocena ucznia, nawet najbardziej utajona, i niezależnie od tego czy miała ona jakieś znaczenie praktyczne, w cieniu jej piętrzyć się poczynały stosy ściąg.

Ta uporczywość zjawiska zastanawiała. Tym bardziej, że często ogarniało niepomierne zdziwienie, nie dostrzegało się bowiem powodów zakorzenienia się ściągi. Po dłuższych jednak obserwacjach i zestawieniach dały się do pewnego stopnia rozeznać i zgrupować spostrzeżenia pozwalając ustalić dwie odrębne przyczyny: jedną z nich brak wiedzy względnie umiejętności, drugą brak równowagi psychicznej, który uniemożliwia posługiwanie się swym stanem posiadania.

Brak wiadomości, a szczególnie umiejętności, nie jest w wielu wypadkach, jak ciągle jeszcze błędnie przypu-

szczamy, wynikiem lenistwa ucznia. Niewątpliwie bardzo często zdarza się, że nie odrobi tej czy innej lekcji z braku chęci lub wskutek innych pobudek, może niejednokrotnie niezależnych od niego; sporadycznie natrafiamy nawet na dzieci, które w ogóle nie uczą się. Ale większość spośród nich, i to przytłaczająca, nie umie, ponieważ nie potrafi się nauczyć. Na jakimkolwiek terenie i z jakimkolwiek materiałem przeprowadzimy kilka drobnych doświadczeń, zauważymy bez trudu, że ogromny odsetek poddanych próbie dzieci, mimo bardzo wytężonej pracy i woli, skupionej na materiale przeznaczonym do nauki, nie potrafi go opanować. Gdy wdamy się z nimi w pogawędkę, dowiemy się rzeczy przerażającej; wszystkie bez mała będą starały się przyswoić sobie materiał pamięciowo, a gdy dołożymy starań, aby uczyły się na drodze rozumowej, napotkamy na opór nie do przezwyciężenia w ograniczonym czasie i na obojętną ale stałą odpowiedź, że „nie wiedzą, jak się zabrać".

Przyczyniły się do tego nowoczesne metody nauczania, a raczej sposób ich stosowania. Dawniejszy uczeń napotykał na ogrom trudności, które musiał od najmłodszych lat pokonywać. Przy metodzie paznokciowej był zdany na własne siły i od pierwszego swego kroku w szkole uczył się tymi siłami posługiwać. W dobie obecnej dąży się do ułatwienia uczniowi opanowania materiału, do spreparowania go w ten sposób, aby uczeń przy minimum wysiłku mógł pojąć i przyswoić sobie możliwie jak najwięcej. Ta ze wszech miar poklasku godna oszczędność sił dziecka nie we wszystkich rękach nauczycielskich i nie w stosunku do wszystkich dzieci wydaje pomyślne rezultaty. Tylko w połączeniu współczesnych metod nauczania z dyskusją, z *supervised study* (tzw. uczeniem się pod kierunkiem) i z pracą laboratoryjną można liczyć na odpowiednie wyniki. Przy tym nie wystarczy tu zwykła formalność, lecz uczeń n a p r a w d ę musi wprawić się w samodzielne zdobywanie wiedzy i nauczyć się samodzielnie osiągniętymi już wiadomościami operować. W przeciwnym bowiem wypadku przyjmuje gotową potrawę już pokrajaną i przygotowaną ostatecznie do spożycia, ale może ją tylko połknąć i w miarę nabywanej wprawy coraz to lepiej połyka, nie może jej jednak strawić; i nigdy nie

nauczy się samodzielnie swych potraw przyrządzać. Niech nas nie mamią pozory! Co niejednokrotnie wygląda na samodzielność, na rzeczywisty i skuteczny wysiłek ucznia w domu, aż nazbyt często jest pracą obcą, pamięciowym powtórzeniem gotowego szablonu wygotowanego przez korepetytora czy rodziców, starsze rodzeństwo czy kolegów. Większość dzieci oduczyła się pracy w jej właściwym, twórczym znaczeniu i tylko niewolniczo reprodukuje opanowane pamięciowo i w pewnym ustalonym porządku wiadomości czy raczej teksty.

Wystarczy przysłuchać się, jak dzieci starsze uczą się wiersza na pamięć, aby mieć przedsmak jakości ich pracy. Jeszcze dość dobrze, jeżeli utwór przyswajają sobie chociażby czterowierszowymi zwrotkami; wielki ich procent uczy się po prostu poszczególnymi wierszami nie rozumiejąc przeważnie tekstu. I to wkuwanie czegoś beztreściwego odbywa się nie tylko w języku obcym ale i w ojczystym. Rzecz prosta, jeżeli ktoś potnie fabułę według poszczególnych wierszy, nie bacząc na związek logiczny a tylko na rymy, ułatwiające opanowanie tekstu, zatraca treść wszelki sens. Właściwie wiersz nie różni się wówczas zupełnie dla uczącego się od oderwanych, bez żadnego związku wyrazów, ułożonych jedynie w pewnym porządku dźwięczności. A skutek? Ten, który uczył się strofkami, musi usłyszeć pierwsze słowo każdej zwrotki, aby ruszyć dalej; innemu, który opanowywał poszczególne wiersze, trzeba poddać początki prawie wszystkich, bo uciekają mu z pamięci. Przenieśmy to na teksty prozaiczne. Opowiadania w języku niemieckim czy francuskim uczą się dzieci w ten sposób, że same, częściej ktoś inny napisze im streszczenie odpowiedniej czytanki, po czym dziecko uczy się go na pamięć. Czasem rozumie tekst, czasem nie. W praktyce jest to prawie obojętne, bo przy opisanej powyżej metodzie pamięciowego i cząstkowego opanowywania tekstu i tak przeważnie zatraca się świadomość treści. Wystarczy, aby uczeń w opowiadaniu zapomniał jednego słowa, a natychmiast ustanie i nie ruszy z miejsca, póki tego samego słowa nie usłyszy. Broń Boże zaś przerwać mu jakimś pytaniem: wtedy bowiem traci zupełnie głowę, miesza się, i albo przestaje mówić albo bez

związku klepie swój papuzi tekst albo nawet musi rozpocząć recytację od początku. Toż przy łacinie. Uczeń uczy się tłumaczenia zasadniczo z przekładu gotowego albo dostarczonego mu przez kolegę czy korepetytora. Uczy się niewolniczo cudzego tekstu, słowo za słowem, i dobrze jeszcze, jeżeli ma na tyle krytycyzmu, aby przy opanowywaniu pamięciowym tłumaczenia zdobył się na zastanowienie, które słowa jednego języka do jakich słów drugiego się odnoszą. Znam wypadki, że uczniowie, przeciętni i znający coś niecoś łacinę, bez zająknienia tłumaczyli nawet te zdania, które w ich podręczniku zostały opuszczone.

Przy tym pamięciowe opanowanie tekstu bynajmniej nie jest dla ucznia łatwe. Pamięć uczniów dzisiejszych jest niewyrobiona i mało elastyczna. Opanowanie pamięciowe materiału sprawia im wielkie trudności, — a materiał ten jest niemały. Przy dawnych akroamatycznych metodach nauczania wyrabiała się receptywność, która obecnie zaniedbana, jakby nie była jednym z bardzo ważnych czynników umysłowości ludzkiej, leży odłogiem. Wywołała to chorobliwa obawa przed werbalizmem. Źle czy tylko fałszywie pojęta walka z gołosłownością nauki doprowadziła do tego, że większość pedagogów reaguje na werbalizm jak byk na czerwoną płachtę. A przecież wiedzę zdobywamy przeważnie, i w miarę jej narastania coraz bardziej, na drodze werbalnej, i tylko potencjonalność naszych umysłów wyrabiamy na innej drodze i na innej jeszcze uzyskujemy nasze umiejętności. Dzisiejszy uczeń jest omnibusem wiedzy. Musi posiadać podstawowe wiadomości i z zakresu wszystkich nauk humanistycznych i w zakresie wiedzy ścisłej, żąda się od niego, aby był encyklopedystą — i to w czasie, gdy najwięksi uczeni, poza wyjątkowymi i genialnymi jednostkami, muszą ograniczyć się już nie tylko do pewnej gałęzi wiedzy ale do najdrobniejszego jej ogniwa; a żąda się tego od dziecka w wieku życia, gdy jeszcze jego własna struktura psychiczna jest niezorganizowana i płynna, gdy nie uporał się jeszcze z własną osobowością i z jej stosunkiem do otoczenia. Czyż można wymagać, aby ktoś powtórzył wszystkie ważniejsze doświadczenia fizyków, wszystkie dowody matematyków, zbadał samodzielnie jakąś mniejszą lub większą mnogość tekstów literatury

pięknej, wyrobił sobie własne zdanie o Owidiuszu i Horacym? Ciekawa rzecz, że my dorośli ograniczamy się do pewnej najskromniejszej dziedziny wiedzy, przyjmując resztę pewników jako niezachwiane dogmaty — zdobyliśmy je przecież na drodze pośredniej i wyłącznie prawie werbalnej, a od tych słabych jeszcze i potencjalnie mało wyrobionych umysłów żądamy czegoś, co właściwie graniczy z genialnością. Większość pedagogów obrusza się i oburza, gdy któryś z ich kolegów pozwoli sobie na wykład w szkole średniej, wszyscy więc akroamatyki skrzętnie unikają. Skutek zaś jest fatalny: uczniowie nie umieją słuchać z korzyścią, nie umieją zrozumieć usłyszanych słów i nie potrafią ich powtórzyć; pamięć ich rozwija się tylko powoli i w bardzo szczupłym zakresie. Wiedzą o tym dobrze uniwersytety; to też coraz częściej przy konkursowych egzaminach wstępnych każą kandydatom podać streszczenie ad hoc powiedzianego wykładu profesora, uważając je za ćwiczenie eliminujące.

Naturalnym skutkiem tego wszystkiego jest użycie ściąg. Jeżeli ktoś nie pamięta początków wierszy, stara się o to, aby w razie potrzeby i w odpowiedniej chwili móc je sobie jakąkolwiek metodą przypomnieć. Jeżeli ktoś nie może nauczyć się tekstu na pamięć lub zabiera mu to zbyt wiele czasu lub nudzi go i nuży, stara się zamiast nauczyć się — przeczytać.

Do tego niepomyślnego stanu rzeczy dochodzi jeszcze jeden czynnik o ogromnym znaczeniu: zdenerwowanie. Niewykazanie żądanej w danej chwili wiedzy grozi złym stopniem. Najmłodsze dziecko nawet ma poczucie odpowiedzialności za swe stopnie przed rodzicami, jeżeli zaś jest ambitniejsze lub starsze, i przed sobą samym. Dziecko broni się wszelkimi siłami przed oceną niedostateczną — i jeżeli mamy powiedzieć prawdę, ma do tego pełne prawo. Jest to u ucznia zdrowy i normalny objaw, a wszelkie działanie w tym kierunku naturalnym popędem instynktu samozachowawczego: samoobroną w niebezpieczeństwie. Można nie wiem jak oburzać się na używanie przez dzieci niedozwolonych środków celem wprowadzenia w błąd sprawdzającego ich wiadomości nauczyciela, ale przyznać trzeba, że trudno potępiać je jako coś nietycznego. Odpowiedzialni za nie jesteśmy

właściwie my uczący i — natura ludzka. Jednemu grozi kara w domu, innemu częstokroć gorsze od kary wyrzuty, czasem odebranie ze szkoły, to znów strata roku. Zastanówmy się, czy my sami w podobnych warunkach zdobylibyśmy się na inne postępowanie w myśl jakiejś bezpostaciowej metafizycznej moralności. Czyż zresztą nauczyciele na egzaminach uzupełniających sami wielokrotnie ściąg nie używają?

Ponieważ stopień jako wyraz oceny istnieje, a ma dla uczniów wielką wagę i przypisują mu oni niejednokrotnie o wiele większe niż my sami znaczenie, wytwarza się na każdej lekcji, na której dzieci czują, że „będą pytane", znaczne podniecenie, które udziela się prawie wszystkim. Najlepsi uczniowie i najsumienniej przygotowani, jeżeli tylko nie są pozbawieni autokrytycyzmu, myślą ze strachem o możliwości odpowiedzi, a tylko najsłabsi właśnie, straceńcy, którzy już pogodzili się ze swym losem i zobojętnieli czy tylko przyzwyczaili się do obrywania dwój, są spokojni. Uczniowie twierdzą, że zdenerwowanie na lekcjach bywa tak wielkie, iż większość odpowiedzi jest zupełnie bezmyślnym klepaniem tego, czego uczeń nauczył się w domu czy na pauzie, lub częściej jeszcze papuzim powtarzaniem za podpowiadającymi kolegami czy czytaniem ze ściąg. Jest może w ich twierdzeniu wiele przesady, jednak niewątpliwie i dużo racji. Jakżeż często jesteśmy świadkami, że jak najlepiej przygotowani i bardzo inteligentni uczniowie palą na lekcji wierutne głupstwa; ileż razy zdarza się, że uczeń jak najdokładniej obkuty, który na pauzie popisuje się przed kolegami umiejętnością wiersza lub tłumaczy im tekst łaciński, nagle na lekcji zupełnie zawodzi, nie może wykrztusić jednego słowa albo wypowiada jeden nonsens za drugim. Jeszcze jeden przykład. Byłem świadkiem, jak nauczyciel za złą odpowiedź, sformułowaną w jednym zdaniu, kazał uczniowi „siąść". Wyrywał coraz to innych uczniów i coraz to lepszych w danym przedmiocie — bez skutku; jeden po drugim powtarzał bezmyślnie tę samą odpowiedź, za którą poprzednicy otrzymali dwóję; aż dopiero uczeń bardzo mierny, który po trzy lata siadywał w każdej klasie, dał właściwą odpowiedź. Wszystkich poprzednich sparaliżowała obawa, żeby nie otrzymać niedostatecznej oceny, obawa tak silna, że zabiła w nich

wszelki krytycyzm; wolny od powszechnego zdenerwowania był tylko ten, któremu i tak na niczym już nie zależało, który niczego już nie spodziewał się, a dwój nabrał w swym życiu szkolnym tyle, że dawno przestały na nim robić wrażenie.

Uczeń chce za wszelką cenę odpowiedzieć i z czasem wyrabia się w nim zupełna obojętność, jakimi sposobami cel ten osiągnie. Wielu spośród uczniów zdaje sobie doskonale sprawę, że użycie środków niedozwolonych celem uzyskania dodatniego czy lepszego stopnia jest oszustwem, są nawet tacy wśród nich, którzy rozumieją w pełni, że jest to oszustwo nie tylko w stosunku do profesora ale i wobec siebie samych, a jednak mówią o „chwalebnych rezultatach" (sic!) ściągania. Bo w pojęciu dziecka, jak się wobec mnie jeden uczeń wyraził, nawet wykrycie ściągi przez nauczyciela jest bardziej honorowe od złego stopnia.

Ściąganie święci orgie na tzw. „klasówkach" czyli zadaniach pisanych w klasie pod kontrolą profesora. Podniecenie, niemałe już przy odpowiedziach ustnych, potęguje się w czasie piśmiennych prac szkolnych do rozmiarów wprost niesamowitych, przybiera wszelkie pozory jakiejś chorobliwej manii prześladowczej. Wystarczy, by nauczyciel zapowiedział pewnego dnia, że następnego „będzie klasówka", aby uczniowie przestali uczyć się innych lekcyj, jeść, spać, żyć. Ogarnia ich już z góry zdenerwowanie, które rośnie z godziny na godzinę, doprowadzając do jakiejś nieuzasadnionej niczym, iście potwornej epidemii strachu. I wszystko jedno, czy istnieje przeświadczenie, że dany nauczyciel przywiązuje znaczną wagę do wypracowań szkolnych czy że traktuje je na równi z odpowiedzią ustną. Podniecenie jest tak wielkie, że nie pozwala nawet na uświadomienie sobie tej kwestii, nie pozwala na żadne formy logicznego rozumowania. Od pierwszej chwili daje się ono w klasie zauważyć w niezdrowym pośpiechu, z jakim uczniowie zabierają się do pracy. Nauczyciel nie zdąży jeszcze dobrze napisać czy podyktować tematu, a wszystkie pióra już biegą nerwowo po papierze, bez jakiegokolwiek namysłu czy zastanowienia. Spokojnie siedzą i nie kwapią się z pisaniem tylko ci uczniowie, którzy

z góry rezygnują z samodzielności i liczą wyłącznie na tego czy innego rodzaju ściągę.

Istnieją pewne środki zaradcze, aby osłabić napięcie. Szczególnie przy zadaniach z języka polskiego i obcego dobrze jest podać temat przy zamkniętych zeszytach i odłożonych piórach i zmusić dzieci do zastanowienia się nad sposobem wykonania. Dobrze jest kazać napisać dyspozycję zadania. Ale wszystkie te środki są słabe i nie równoważą zupełnie napięcia, jakie ogarnia uczniów. Przy tym częstokroć zawodzą, bo uczeń jest tak podniecony, że nie może się skupić. Bodaj najbardziej uśmierzająco działa jeszcze zwrócenie się do uczniów samych o wyszukanie sobie tematu.

Może wyda się komuś przesadą to, co twierdzimy o zdenerwowaniu podczas klasówek. Ale wątpiący niech na chwilę bodaj oderwą się od swej przesłaniającej im wszystko rutyny i poświęcą swą uwagę stanowi uczuciowemu klasy przed zadaniem i w tym krótkim czasie, dzielącym podanie tematu od wejścia nauczyciela do klasy. Niech przypatrzą się w czasie pauzy swym uczniom, jak gonią po stalówki, po atrament, jak nerwowo przerzucają kartki podręcznika wlepiając w nie nieprzytomne i niewidzące oczy. Niech popatrzą na drżące jak u starców ręce, na chylące się głowy, — a przyznają mi rację.

„Klasówki są zmorą życia szkolnego" — oświadczył mi jeden z moich wychowanków. Uważam, że był jeszcze bardzo oględny w swym osądzie — i bardzo daleki od rzeczywistej smutnej prawdy. Wypracowania szkolne, stosowane w dotychczasowej formie, są chorobą dzieci. Nienaturalne i zbyt silne podniecenie osłabia ich system nerwowy, wprowadza w ich młode życie jakieś niezdrowe i niepotrzebne emocje, ssie bezużytecznie ich energię.

Każdy istota ma prawo obrony przed czynnikami, które ją niszczą. Ściąga jest ustaloną i tradycyjnie renomowaną samoobroną ucznia.

II. Brak wiadomości lub umiejętności jako powody użycia ściąg — „Lenistwo" i różnorakie jego przyczyny — Niesystematyczna praca szkolna — Młodzież niezdolna — Ujęcie tematyczne zadań klasowych — Dążność do uzyskania jak najlepszej oceny — Kompleks niedowartościowania — Typy „ściągaczy" — Postępy ucznia a użycie ściąg — Rola dyspozycji psychicznej w umiejętności ściągania

Bezpośrednim powodem użycia ściągi jest niemożność napisania żądanego zadania przy równoczesnej chęci jak najlepszego wywiązania się z narzuconego sobie obowiązku. Przyczyny zewnętrzne tego zjawiska są jednak różnego rodzaju w zależności od podłoża, na jakim wytworzył się brak możliwości samodzielnego wykonania klasówki.

Najprostszą przyczyną jest fakt, że dziecko nie umie napisać zadania. Brak wiedzy czy umiejętności nie pozwala uczniowi na wykonanie ćwiczenia i aby je napisać, musi sięgnąć do środków niedozwolonych w postaci ściąg.

Często brak wiedzy jest wynikiem nieskomplikowanego lenistwa. Dziecko nie chce się uczyć, woli czas, jaki powinno przeznaczyć na naukę, obrócić na zabawę, czytanie powieści, kino, sporty lub włóczenie się po mieście. Niejednokrotnie uczeń jest bardzo pilny, lecz brak mu zainteresowania dla pewnych przedmiotów szkolnych, nie posiada zaś na tyle zdyscyplinowanej woli, ażeby zmusić się do odrobienia zadanych lekcji, jakkolwiek czas swój poświęca innej nauce, stojącej poza ramami wymagań szkolnych, lub jednemu wybranemu przedmiotowi. Albo też wytwarzają się w jego psychice niezależne od jego świadomej woli opory i tworzą pewne zahamowania i niemożliwe do przezwyciężenia nakazy, które nie dopuszczają do poświęcenia uwagi zadanemu pensum, chociaż uczeń z przyjemnością będzie pracował nad inną dziedziną tego samego przedmiotu, nie będącą jednak chwilowo tematem lekcji; jest to rodzaj buntu przeciwko narzucaniu zakresu i tematu przez szkołę, często spotykany u dzieci bardzo uzdolnionych i o silnie już krystalizującej się indywidualności. Niejednokrotnie występuje też niechęć do pewnego określonego przedmiotu, wzrastająca czy to na gruncie słabego przygotowania, czy też kompleksów wytwarzających się pod wpływem niepowodzeń, asympatycznej postawy względem uczącego i rzeczywistych lub urojonych

krzywd; tego typu urazy psychiczne spotyka się bardzo często i o ile w wypadku braku podstaw w danej dziedzinie wiedzy są one łatwe do usunięcia, o tyle trudne są do przezwyciężenia przy przyczynowości podświadomej.

Niemożliwość napisania klasówki może też być tylko chwilowa. Uczeń potrzebnego właśnie wiersza nie nauczył się, nie przerobił pewnego tekstu, nie przeczytał jakiejś lektury itp. Albo znów uczeń leniwy i mający dużo zainteresowań pozaszkolnych nie chce poświęcać popołudni nauce i lekcje przygotowuje w szkole: na pauzach czy też jeden przedmiot na drugim. Czasem nawet jest to zupełnie niezależne od jego chęci. Znam uczniów, którzy muszą pomagać rodzicom w ich pracy zawodowej, tracą, szczególnie w zimie, znaczną część wolnego czasu na dostanie się do odległej szkoły i na powrót po skończonych lekcjach do domu, nie mają najprymitywniejszych choćby warunków do nauki, żyją w jakimś środowisku niespokojnym czy zbyt ubogim, są wiecznie zmarznięci i głodni. Nikt chyba lepiej od nauczyciela nie wie, w jakiej nędzy i w jak strasznych warunkach zdrowotnych i moralnych żyje wiele dzieci.

Przy częstszym zaniedbywaniu poszczególnych lekcyj powstaje stan chroniczny, najniebezpieczniejszy bodaj dla ucznia. Sporadyczna nawet niesystematyczność w pracy wytwarza w przedmiocie luki doprowadzające z czasem do tego, że dziecko nawet przy odpowiednich chęciach zadanego pensum nauczyć się nie może, zbyt bowiem mało wiedzy w danym przedmiocie posiada, aby móc bieżące lekcje zrozumieć. Jeżeli uczeń wiele lekcyj z matematyki czy z języka francuskiego, niemieckiego lub łacińskiego zaniedba, staje nagle przed nieprzebytym na pozór murem. I nie pomoże wówczas największe obkuwanie: jedynym ratunkiem jest uzupełnienie braków.

We wszystkich tych wypadkach ma uczeń tylko jedno wyjście: uciec się do obcej pomocy. Stara się wywnioskować, z jakiego materiału zaczerpnięte zostanie zadanie szkolne, określić, jaki będzie temat, i przygotowuje się do klasówki w sposób jak najprymitywniejszy: korepetytor, rodzice, koledzy czy rodzeństwo są mu pomocni w zrobieniu ściągi, którą dziecko przynosi na lekcję, aby z niej zadanie „zrzy-

nać". Jeżeli temat nie da się przewidzieć, dąży podczas pisania zadania szkolnego do uzyskania odpowiedniej ściągi albo stara się wypracowanie odpisać wprost z zeszytu kolegi.

Osobną kategorię tworzą uczniowie, którzy nie są wprawdzie leniwi, owszem pracują nad każdą poszczególną lekcją bardzo wiele, jednak bez wyraźnego skutku. Jest ich niemało, tych biednych ofiar źle pojętej względności i fałszywej litości nauczycieli. Są to dzieci niewystarczająco uzdolnione do pewnego typu szkoły, które jednak szkoła zbytecznie i z ich krzywdą toleruje zmuszając je do nadmiernych a zupełnie bezproduktywnych wysiłków. Ten element jest najsmutniejszy. Część jego znajduje się jeszcze w najgorszym położeniu, bo posiada znaczną pamięć tak nieraz właśnie charakterystyczną dla ludzi ograniczonych i pozbawionych zdolności twórczych. Ci wkuwają w siebie gotowe ściągi i pozornie nie używając niedozwolonych sposobów, właściwie w zupełności, jeżeli chodzi o praktyczne wyniki, nie różnią się od leniwych, którzy odpisują zadania z rozmaitych naniesionych do szkoły kartek. Ale są i tacy, którym natura poskąpiła nawet dobrej pamięci. Widziałem uczniów, którzy najprostszego wiersza nie mogli nauczyć się na pamięć, bo, gdy doszli do trzeciej strofki, zapominali pierwszej. Znałem takich, którzy wyuczywszy się wyśmienicie lekcyj wieczorem, nie pamiętali ich już rano zupełnie.

Podobnie jak w grupie uczniów leniwych są jednostki, które tylko czasem lekcyj swych nie odrobią, pośród nie mogących nauczyć się są tacy, którzy tylko pewnych klasówek napisać nie umieją. Zdarza się, że uczeń nie zrozumiał jednej czy dwóch lekcyj, na których właśnie opiera się zadanie szkolne. Był na nich nieobecny, lub nie mógł skupić uwagi, czy wreszcie dane zagadnienie było dla niego za trudne albo nie zostało przez nauczyciela należycie jasno rozwinięte, względnie przerobione zostało zbyt powierzchownie i pobieżnie. Zdarza się też dosyć często, że uczeń nie rozumie tematu. Mamy fatalny zwyczaj pisania tematów w formie lakonicznej, w postaci nic nie mówiącego zwięzłego zdania, przeważnie nawet bezorzeczeniowego. Wprawdzie dodajemy do pięknie brzmiącego tytułu czasem nawet aż nadto wy-

czerpujące objaśnienia, ale idą one przeważnie na marne, bo, jak to już w poprzednim rozdziale zaznaczyłem, podniecenie uczniów jest zbyt wielkie, aby mogli nasze uwagi zrozumieć. Jedynym aczkolwiek częściowym tylko wyjściem w takich wypadkach byłoby pisanie tematów pełnymi obszernymi zdaniami, aby uczniowie nie mogli mieć najmniejszych wątpliwości, czego od nich żądamy: nie tytuły, ale krótkie exposé zadania, coś niby nagłówki artykułów w prasie amerykańskiej. Zauważyłem zresztą, że coraz częściej poczynają do podobnego podawania tematów skłaniać się nauczyciele szkół powszechnych; w gimnazjach, jak w innych tak i w tym wypadku, prym wodzi tradycja.

W wszystkich poruszonych okolicznościach uczeń ratuje się ściągą.

Jednak fakt, że uczeń odpisuje, nie zawsze jest dowodem, że napisać zadania nie umie. Zdarza się, że uczeń i bez użycia pomocy niedozwolonych mógłby napisać klasówkę na dostatecznie; jednak kusi go lepszy stopień i używa ściągi li tylko w tym celu, aby lepszą ocenę uzyskać. Wielekroć nie zdajemy sobie sprawy, jak wielką rolę u pewnych uczniów odgrywa jakość stopnia; czy to ambicja czy chęć otrzymania pochwały skłaniają go do osiągnięcia jak najlepszych ocen. Znam wypadek chyba już krańcowy. Uczeń trzeciej klasy gimnazjalnej (dawnego typu) na półrocznym wykazie stopni miał przeważnie bardzo dobre, ocenę dostateczną tylko z rysunków. W drugim półroczu zmienił się nie do poznania. Często był nieobecny chodząc z kolegami na tzw. wagary (poza szkołę w czasie przeznaczonym na naukę), zaniedbywał się w przygotowaniu lekcyj, lekceważył sobie wszelkie obowiązki. Ponieważ posiadał dość duży zapas wiedzy z okresu poprzedniego, przy tym był bardzo inteligentny, świadectwo roczne wypadło jeszcze zadawalająco: otrzymał same noty dostateczne i jedną dobrą z religii. Nie mógł jednak tak dalece przeboleć obniżki stopni i pogodzić się z obecnym stanem rzeczy, który przecież uprawniał go do przejścia do klasy czwartej, że kupił plamoznik, usunął noty dostateczne i na ich miejsce wpisał oceny bardzo dobre.

Czasem znów uczeń posiada wiedzę dostateczną do wykonania ćwiczenia, lecz brak mu zaufania czy to do swych

umiejętności czy wiadomości; nie może zdobyć się na napisanie samodzielne klasówki i musi ją odpisać. Niewiara we własne siły paraliżuje jego samodzielność i uczeń używa ściągi, jakkolwiek nawet mu na myśl nie przyjdzie, aby dzięki niej osiągnąć dodatni stopień lub podnieść poziom swego zadania. Dzieje się to często z winy samych nauczycieli, którzy nieopatrznym postępowaniem wytworzyli w uczniu podłoże zahamowania, pozwalające na rozwinięcie się kompleksu niedowartościowania. Sporadycznie występuje ten objaw również na gruncie ogólnej niedomogi psychicznej — niezależnie od szkoły; źródła należy wtedy szukać w stosunkach domowych ucznia, nierzadko też w jego spaczonym rozwoju seksualnym.

Okoliczności, które wywołują użycie ściągi, jak i indywidualność poszczególnych dzieci wytwarzają charakterystyczne i ostro zarysowane typy „ściągaczy". Jest ich niezwykle wiele, są przy tym niełatwe do uchwycenia, bo rzadko występują w formie nieskomplikowanej, i jakkolwiek często można zaliczyć je do pewnej określonej grupy ze względu na cechę dominującą, różnią się między sobą znacznie gatunkowo. Postaramy się wyodrębnić spośród nich najcharakterystyczniejsze.

Ciekawym typem jest uczeń, który nie umie myśleć w klasie. Pewne dzieci ulegają psychozie, która streszcza się w tym, że szkołę uważają za miejsce wyładowania wiadomości nabytych gdzieindziej. Uczniowie ci pracują poza szkołą, a w klasie nie są w stanie rozwiązać najprostszego zagadnienia, jeżeli nie przerobili go i nie przetrawili w domu. Dziecko takie pisze ściągę samodzielnie w domu, dokładnie w tych samych warunkach, w jakich pisałoby zadanie szkolne, po czym przygotowany a priori tekst wpisuje podczas klasówki do zeszytu. Jeżeli podobny uczeń nie ma ściągi, pisze bardzo marnie, nie mogąc rozprowadzić najprymitywniejszego nawet tematu ani rozwiązać najprostszego choćby zagadnienia.

Najbardziej do nich zbliżeni są ściągacze pozorni. Nie mają oni zupełnie zamiaru korzystać z przygotowanych ściąg, ale nie mogą pisać swobodnie, jeżeli nie czują ich w kieszeni. Inni znów muszą otworzyć sobie chociażby

książkę lub zeszyt pod ławką. Świadomość sukursu, możliwość zaglądnięcia gdziekolwiek w razie wątpliwości dają im spokój, stają się dla nich bodźcem do pracy, dodają im energii. Bez tego, nie używanego zresztą nigdy, oparcia czuliby się nieswojo, ogarnąłby ich niepokój, nie mogliby skupić myśli, paraliżowanej ciągłą obawą, i w rezultacie wypracowanie ich byłoby bardzo słabe. Ten typ uczniów dostaje zazwyczaj usprawiedliwione lecz niesprawiedliwe cięgi, gdy przygotowana ściąga zostanie przez nauczyciela wykryta. Chociaż była ona dla nich tylko rodzajem talizmanu, potraktowani zostają jak wszyscy ci, którzy ściąg rzeczywiście używali. Dobrze jeszcze jeżeli nauczyciel zada sobie trudu sprawdzenia, o ile ze ściągi korzystali; wtedy bardzo często przekona się o ich niewinności, bo porównując ściągę z zadaniem łacno zauważy, że nie ma między nimi żadnego związku, lub też że książka czy zeszyt otwarte były na zupełnie nieodpowiedniej stronie.

Ściągaczy dla uzyskania lepszego stopnia jest stosunkowo najmniej. Życie szkolne wykazuje niewielki odsetek ryzykantów, którzy narażaliby pewną dostateczną ocenę dla uzyskania dobrej lub bardzo dobrej. Niemniej występuje ten typ od czasu do czasu, jak już uprzednio wspomniałem.

Istnieją także ściągacze z przyzwyczajenia. Bywa, że uczeń, który dla tych czy innych powodów dłuższy czas nie pisał zadań samodzielnie, po zniknięciu pierwotnych przyczyn używa nadal ściąg. Nastąpiło takie wdrożenie się do tej techniki pracy, że gdy już nie zachodzi żadna potrzeba, czyni to dalej. Wyrabia się w nim pewien nawyk, który z czasem może przybrać nawet formy nałogu. Jest to typ, o którym nie należy zapominać, ponieważ istnienie jego tłumaczy jedno z niezwykłych zjawisk, jakie często zachodzi na gruncie szkolnym, że uczniowie lepsi odpisują od gorszych. Powinien o tym dobrze pamiętać nauczyciel, który biorąc niejednokrotnie sprawę zbyt prostolinijnie, gdy ma dwa do siebie zbliżone zadania, z góry przyjmuje, że uczeń gorszy odpisał od lepszego, i opatruje jego ćwiczenie oceną niedostateczną, podczas gdy odpisane właśnie wypracowanie ucznia lepszego ocenia dodatnio. Naturalnie winowajca ujdzie wówczas bezkarnie, bo w każdej normalnie uspołecznionej klasie uczeń

nawet skrzywdzony nie wsypie swego kolegi, oświadczając najwyżej nauczycielowi kategorycznie, że „klasówki nie zrzynał".

Wśród ściągaczy zdarzają się również maniacy, którzy całymi godzinami ślęczą nad sporządzeniem jakiejś niebywałej ilości ściąg, jakkolwiek zużywszy drobną część poświęconego tej pracy czasu z łatwością nauczyliby się tyle, aby móc samodzielnie poprawną klasówkę napisać. Przeważnie podobne maniactwo wyrabia się na podłożu wspomnianego dopiero co nałogu. Bywają i sportowcy, dla których sporządzanie a częściej użycie ściąg jest pewną grą, uprawianą con amore i jako sztuka dla sztuki. Ci są właśnie wynalazcami w dziedzinie techniki ściągi i nierzadko starają się ściągę bez żadnej potrzeby możliwie najbardziej skomplikować, uczynić ją możliwie trudną czy niebezpieczną w użyciu.

Typy wymienione występują przeważnie w postaci mieszanej. Są połączenia takie, które danego ucznia czynią istnym niewolnikiem ściągi: np. jeżeli ściągacz kojarzy w sobie brak zdolności z lenistwem i nałogiem ściągania.

Elementem, który używa najwięcej ściąg, są uczniowie, wykazujący średnie postępy. Ci właśnie najwięcej zabiegają o uzyskanie dodatnich ocen, każda bowiem nota niedostateczna jest dla nich ogromnie groźna. U średnich uczniów najczęściej też wytwarza się psychoza, uniemożliwiająca samodzielne pisanie, albowiem już z góry niewiele mają zaufania do własnych umiejętności. Natomiast u uczniów zupełnie złych posługiwanie się ściągami jest objawem bodaj rzadszym jeszcze niż użycie ich przez uczniów o bardzo dobrych postępach. Dzieje się to dla wielu i w każdym wypadku różnych przyczyn. Jeżeli zły stan nauki wynika z lenistwa, zdarza się nader często, że uczniowi po prostu nie chce się zadać sobie trudu, aby przygotować odpowiednią ściągę czy nawet odpisać z zeszytu kolegi. Nierzadko też ewentualne chęci posłużenia się ściągą paraliżuje świadomość, że dany nauczyciel zbyt dobrze zna ich braki i niezależnie od tego, czy złapie ich na gorącym uczynku czy nie, w samodzielność ich pracy i tak nie uwierzy. Chyba że uczeń jest inteligentniejszy, potrafi nieco zepsuć posiadaną ściągę i wytworzyć

przez słabe zadanie fałszywy lecz łudzący pozór, że zostało ono napisane samodzielnie. Bywa też, że włożony w ściąganie wysiłek nie opłaciłby się, nawet gdyby udało się oszukać; nauczyciel byłby może dostatecznie naiwny, aby nie zorientować się, że zadanie zostało odpisane, jednak nie przywiązywałby znów tak wielkiej wagi do ćwiczeń pisemnych, aby uczeń, który ze wszystkich odpowiedzi ustnych miał stopnie niedostateczne, mógł liczyć tylko na podstawie klasówek na dodatnią ocenę okresową.

Ściąganie jest sztuką — sztuką stosowaną. I jak w artystycznym rzemiośle tak i w ściąganiu istnieje artyzm i partactwo. O artyźmie decyduje talent ściągacza. Są uczniowie, wykazujący specjalne zdolności w tej dziedzinie, jak i inni, którzy mimo wieloletniego doświadczenia nie wychodzą nigdy poza miarę przeciętności i nawet nabyta przez nich wprawa ma jakieś cechy ociężałości i nieudolności. Trening, rzecz prosta, odgrywa tu znaczną rolę, ale dopiero na drugim po uzdolnieniach czy dyspozycji psychicznej miejscu: inaczej będzie posługiwał się ściągą nowicjusz, inaczej rutynista, ale zawsze lepiej utalentowany początkujący niż niezdolny acz stary wyjadacz. Klasa nienawidzi partaczy i boi się ich panicznie; wystarczy, aby taki pasażer dał sobie odebrać bryk przez nauczyciela, a będzie on mógł według posiadanego wzoru wykryć każdego ucznia, który się nim posługiwał. Jeżeli ściągacz nawet wpadł, musi to przyjąć jako dopust Boży i nie wolno mu pod żadnym pozorem tracić głowy i sypać kolegów; tego wymaga zwyczajowa moralność społeczna klasy. Marzą natomiast uczniowie o posiadaniu w swym gronie jak największej ilości mistrzów fachu ściągania. Mistrz taki bowiem potrafi sam przepisać zadanie ze ściągi, podać ją dalej, zrobić drugą dla kolegi, usadowić się tak z zeszytem, aby chociażby jeden z uczniów mógł od niego zadanie odpisać i jeszcze ze dwom podyktować tekst. Do czego prowadzi szlachetny talent i pracowite ćwiczenie!

III. Wpływ osobowości nauczyciela na częstotliwość użycia ściąg — Skład klasy — Rozmieszczenie uczniów w sali szkolnej — Tradycja zakładu — Środowisko rodzinne młodzieży — Wpływ pory roku — Rola materiału naukowego.

Trudno zdobyć tak obfite dane, aby określić ściśle, wśród jakich okoliczności ściąga najwięcej jest w użyciu. Wszelkie wnioski w zakresie tego zagadnienia posiadają dużą względność, ponieważ nawet najznaczniejszy materiał jest niepokaźny w stosunku do ilości klas szkolnych i zmienności warunków. Ograniczyć się więc musimy do pewnych uwag ogólniejszej natury, nie chcąc stwarzać sądów hipotetycznych lub co gorsza wyciągać zbyt pochopnie wniosków.

Niewątpliwie bardzo znaczną, jeżeli nawet nie dominującą rolę, odgrywa w rozpowszechnieniu ściąg osobowość nauczyciela, jego sposób prowadzenia lekcji, zachowanie się podczas zadań, wymagania, a nawet stosunek jego do dzieci. Przy jednym i tym samym przedmiocie w pewnej klasie ilość używanych ściąg jest minimalna, podczas gdy w innej w tym samym zakładzie bardzo znaczna. Są bowiem nauczyciele, którzy zachowaniem swym podczas zadań szkolnych utrudniają posługiwanie się nieodzownymi środkami, mając oczy i uszy otwarte na najmniejszy ruch i najdelikatniejszy szelest, nauczyciele obznajomieni z techniką ściągania w danej klasie; są atoli inni, którzy nie mają daru obserwacji, albo nuży ich dłuższa uwaga, albo wręcz nie zajmują się uczniami w czasie pracy piśmiennej, usiądą za stołem i czytają gazety, piszą listy, patrzą bezmyślnie w okno. Jeżeli nauczyciel potrafi ukryć termin zadania, dając klasówki w nieregularnych odstępach czasu, dalej jeżeli temat będzie przez niego tak dobrany, że wyklucza możliwość domysłów, będzie to znacznym utrudnieniem, bo częściowo przynajmniej uniemożliwi przygotowanie ściąg w domu i ograniczy je do zdobywanych podczas samego zadania, co sprawia wiele trudności, i do zwykłego odpisywania, które da się często ex post rozpoznać. Ilość a nawet w ogóle użycie ściąg zależy też od przygotowania uczniów oraz od rodzaju i jakości ich umiejętności w danym przedmiocie; jeżeli nauczyciel umiał w nich rozwinąć samo-

rzutną aktywność podczas godzin szkolnych, jeżeli potrafił w nich wzbudzić większe zainteresowanie, może liczyć na to, że choćby część uczniów napisze zadanie samodzielnie. Duże ma dalej znaczenie, czy nauczyciel jest surowy w ocenie czy traktuje ewentualne braki łagodnie, jaką przywiązuje wagę do piśmiennych prac szkolnych, czy zwykł stawiać wiele niedostatecznych w ogólnej ocenie uczniów, czy jest bezwzględny czy też ulega namowie, wzruszeniom, sugerowaniu. Powiedzieliśmy już, że dziecko broni się przed notą niedostateczną i ta jego samoobrona jest podstawowym motorem działania. Jeżeli więc odczuwa silniejszą obawę przed stopniem, będzie przykładało się bardziej, nietyle zresztą do nauki ile do ominięcia niebezpieczeństwa na drodze możliwie najprostszej i wymagającej najmniej wysiłku — przez odpisywanie. Niemałe też ma znaczenie reakcja nauczyciela w razie przychwycenia oszusta. Czasem używa uczący tak drakońskich środków, że strach przed nimi paraliżuje poczynania uczniów, których odwaga jest zazwyczaj znaczna, granicząc nieraz, jak zobaczymy, nieomal z bezczelnością; konsekwencje złapania na posługiwaniu się niedozwolonymi na klasówce pomocami są niejednokrotnie tak groźne, że niewiele tylko dzieci weźmie na siebie ryzyko narażenia się na nie dla uniknięcia niedostatecznej oceny z zadania. Sposób ten, wynikający z jak najostrzejszego ustosunkowania się nauczyciela do klasy, jest w większości wypadków niezawodny, jednak jak wszystkie oparte na strachu środki pedagogiczne niebezpieczny, albowiem daje wprawdzie doraźne korzyści, lecz wytwarza fatalną atmosferę pracy, często zaś prowadzi do rozmaitych załamań i urazów psychiki dziecięcej.

Drugim czynnikiem dużej wagi jest sama klasa. Przede wszystkim ma znaczenie jej skład. Bywają oddziały, złożone z różnych elementów, ale i takie, w których większość dzieci wykazuje dość jednolity poziom. Przy małych różnicach w umiejętnościach czy w wiadomościach poszczególnych uczniów ściąganie mniej rozwija się niż tam, gdzie obok dzieci bardzo uzdolnionych lub rozporządzających dużym zasobem wiedzy spotykamy mierne i inteligencją i przygotowaniem. Przy bardzo niejednolitym poziomie uczniowie słabsi

starają się choćby w części dorównać lepszym, tym bardziej że wymagania nauczycieli w najlepszym razie stosują się do przeciętnej potencjonalności klasy, którą szereg uczniów zdolnych i wyposażonych w większe wiadomości podnosi. Przy tym posiadanie uzdolnionych kolegów umożliwia otrzymanie ściągi nawet w najtrudniejszych warunkach, a więc i wtedy, gdy nie da się ona dla tych czy innych przyczyn z góry przygotować. Znaczną rolę odgrywa również liczebność klasy. Nauczyciel łatwiej może rozciągnąć nadzór nad dziećmi piszącymi zadanie, jeżeli jest ich niewiele, trudniej to zrobić, gdy klasa liczy np. 50 głów i dwa razy tyle rąk. Łączą się z tym warunki zewnętrzne: wielkość obszaru, na jakim rozsadzeni są chłopcy, jak i sprzęt klasowy. Przy wielkim stłoczeniu uczniów kontrola z natury rzeczy słabnie i wzajemnego ich porozumienia nie da się sparaliżować żadnymi środkami; najostrzejsze nawet wystąpienie nauczyciela byłoby w takim wypadku bez żadnego praktycznego znaczenia. Szczególnie jeżeli dzieci siedzą nie przy stolikach lecz w ławkach, niejednokrotnie nadto starego typu — po trzech, nauczyciel jest wprost bezradny. Częściowe wyjście, jeżeli rozmiary klasy pozwalają na to, można znaleźć w dostosowanym do doraźnych potrzeb ustawieniu ławek (por. I. Schreibera „Układ ławek w klasie", 1937), przez odpowiednie bowiem rozumne i celowe ich rozłożenie osiągnie nauczyciel choćby tyle, aby mieć jaki taki przegląd piszących. Innym, również tylko częściowym wyjściem jest rozdanie uczniom tematów indywidualnych lub co najmniej tylu, aby siedzący niedaleko siebie pisali różne zadania. Jak zaznaczyłem, w obydwóch wypadkach zażegnywamy zło tylko w małej części, ponieważ przy najodpowiedniejszym układzie ławek nauczyciel nie ma absolutnej kontroli, nie może bowiem objąć wzrokiem całej wielkiej przestrzeni, a tylko może posługiwanie się ściągami nieco utrudnić; nawet zaś przy tylu tematach, ilu jest uczniów w klasie, nie zdołamy położyć tamy temu, aby szereg dzieci zaopatrzył się w ściągi, napisane ad hoc przez kolegów, i nie ma, jak to zobaczymy w następnych rozdziałach, takiej siły ludzkiej, któraby im przy największych nawet odległościach i w najtrudniejszych warunkach mogła uniemożliwić wzajemne dowiedzenie się

tematów względnie przesłanie kartek. Może przez stworzenie odpowiednio trudnych warunków uda nam się ująć jednego czy drugiego ściągacza, ale reszcie to nie przeszkodzi. Wpływ na częstotliwość ściągania ma wreszcie pewne przyzwyczajenie. Jeżeli skład klasy jest taki, że większość uczniów od lat była przyzwyczajona do posługiwania się na zadaniach szkolnych środkami niedozwolonymi, sama w żadnym wypadku nie zrezygnuje z ich użycia, a powoli wciągnie i znaczną część nie znających ich dotychczas kolegów.

Łączy się z tym inny czynnik o mniejszym już od poprzednich znaczeniu: tradycja danego zakładu. W pewnych szkołach zwyczaj nagminnego ściągania od lat nabrał praw obywatelstwa wytwarzając raz na zawsze atmosferę, która unicestwia każdy sprzeciw. Więcej! Jeżeli tradycja ta jest długa, zaczynają wychowankowie zakładu uważać ją za punkt honoru, dbają o to, aby nie wygasła, i skrupulatnie pouczają wszystkich wstępujących do ich szkoły; dochodzi czasem do tego, że nowi uczniowie gimnazjum już na pierwszych klasówkach rezygnują z wprawy w użyciu pewnego określonego rodzaju ściąg, nabytej w szkole powszechnej, i przejmują technikę swych nowych kolegów, choć sprawia im ona początkowo wiele kłopotu i trudu.

Dalej jako jeden z drobnych warunków wymienić trzeba środowisko, z którego uczniowie pochodzą. Dzieci z domów zamożniejszych o wiele więcej używają ściąg niż synowie proletariatu. Są bardziej zepsute, mają więcej pozaszkolnych zainteresowań, więcej możliwości zabawy, która je od pracy odrywa. I jakkolwiek rodzice przeważnie bardziej ich pilnują, niż mogłaby to uczynić rodzina robotnicza, jednak dzieci potrafią jakoś wymknąć się spod kontroli i przy najbaczniejszej opiece domowej i najenergiczniejszych korepetytorach nie uczyć się. Przy tym stosunek tzw. inteligencji do szkoły jest bardziej negatywny, widzą w niej raczej instytucję, która ma dziecku wydać patent, umożliwiający studia uniwersyteckie, w ich krótkowzrocznym pojęciu dopiero właściwe i istotne; tego rodzaju zapatrywania tworzą ich niemoralną postawę wobec szkoły jako koniecznego zła, co udziela się również ich dzieciom, które ciągle słyszą w domu, że obojętną jest, ile umieją: najważniejsze są noty,

a jakim sposobem uzyska się je, o to mniejsza, byle tylko były dodatnie i uprawniające tym samym do przejścia do klasy następnej. Proletariuszowi szkoła imponuje jako taka, chwali się świadectwem syna, ale i jego wiadomościami; rzadko myśli o studiach wyższych, ma więc dla niego duże znaczenie, czego dziecko w szkole nauczy się. Uczeń zamożniejszy ma również większą bez porównania możliwość uzyskania ściąg niż biedny, który nie ma pieniędzy na zakupienie ich czy otrzymanie od kolegów za poczęstunki, nie ma korepetytorów albo ma takich, że napisane przez nich zadanie niewiele więcej jest warte od samodzielnego, rodzice zaś nie mają przeważnie czasu ani dostatecznego wykształcenia, aby go w ściągi zaopatrzyć.

Pewną rolę odgrywa i pora roku. Niewątpliwą jest rzeczą, że wpływa ona bardzo wydatnie na pilność i na jakość pracy uczniów w ogóle. Za tym idzie jej oddziaływanie na ilość ściąg. W pełnym sezonie zimowym, gdy dzieci zaabsorbowane są ślizgawką i sankami, a bardziej jeszcze na wiosnę, gdy poczynają dusić się w murach szkolnych, gdy ciągnie je słońce, świeża zieleń i zapach rodzącej się natury, muszą najczęściej sięgać do środków, które pozwolą im uwolnić się po południu od pracy — bez przykrych następstw lenistwa.

Mniej, niż to pozornie wydaje się, ważny jest przedmiot i materiał odpowiedzi czy klasówek. Trudno byłoby ustalić, na których przedmiotach uczniowie najczęściej posługują się ściągami. Różnie to bywa w rozmaitych zakładach, bo, jak widzieliśmy, osobowość nauczyciela ogromną odgrywa rolę. Wyciągając jednak ogólne wnioski dojść musimy do przekonania, że ściąga kwitnie tam, gdzie konieczne jest opanowanie pamięciowe i systematyczna praca. Przede wszystkim więc w grę wchodzi to, co jest rzeczą wyłącznie pamięci, jak daty historyczne, wzory matematyczne i fizyczne, wiersze polskie i w języku obcym, opracowania literackie z języka polskiego, — oraz to, co oparte jest na wytrwałej pracy, jak tłumaczenia z łaciny, opowiadania w języku obcym. Jeżeli wierzyć słowom uczniów, największe zastosowanie ma ściąga i przy pracach piśmiennych i przy odpowiedziach ustnych na języku łacińskim. Drugim z rzędu przedmiotem według danych, które zdołaliśmy zebrać, byłaby matematyka;

poza nielicznymi wyjątkami nikt nie uczy się wzorów, lecz stara się ściągnąć je w ten czy inny sposób, zależnie od okoliczności i zachodzącej potrzeby; większość dzieci odpisuje też rozwiązania zadań. W języku obcym prócz utworów pamięciowych ściągają uczniowie, szczególnie zaniedbani w tym przedmiocie, wszelkie streszczenia, opowiadania, opisy, jeżeli zaś uda się, i wypracowania niezależnych od podręcznika tematów. Także i w języku ojczystym posługują się w miarę możności ściągą, gdy chodzi np. o wiersze albo o wypracowania literackie historyczne, nierzadko też i tematy innego rodzaju. Naturalnie wahania są tu ogromne, a to, co powiedzieliśmy, ma służyć raczej za podstawę do orientacji. Wprawdzie bowiem pewien rodzaj materiału specjalnie nadaje się do ściągania, jednak właściwe podłoże, na którym wytwarza się możliwość odpisywania, uwarunkowane jest wieloma i raczej innymi czynnikami, jak to wykazaliśmy już poprzednio.

Powtarzam, że trwałych zasad narastania warunków sprzyjających ściąganiu ustalić nie można, są bowiem zupełnie płynne i zmienność ich nawet przy pewnej jednolitości czynników oddziałujących jest objawem typowym.

IV. Podział ściąg ze względu na cel — Ściągi indywidualne i zbiorowe — Ich treść — Ściągi pisane samodzielnie i przez osoby drugie — Handel ściągami — Przemoc — Korepetytorzy jako dostawcy ściąg — Zbiory ściąg — Bryki — Czas przygotowania ściągi — Systematyka podziałowa ściąg

Aby omówić rodzaje ściąg, musimy przeprowadzić podział ich na pewne grupy, w ten tylko bowiem sposób będziemy mogli uniknąć chaosu, który wytwarza ich różnorodność. Segregację uskutecznimy, biorąc pod uwagę coraz to inne cechy ściąg, tak że każda z nich musi znaleźć pomieszczenie we wszystkich poszczególnych grupach, a dopiero zestawienie tych przynależności określi ich rodzaj. Jest to jedyna forma, pozwalająca na systematyczne uszeregowanie rodzajów ściąg i wyczerpująca wszystkie możliwe kombinacje bez obawy zgubienia się w bogactwie cech gatunkowych. Z góry wyłączamy rozróżnienie ściąg ze względu na technikę ich wykonania i na sposób ich użycia, przesuwając omówienie ich z tego punktu widzenia do jednego z następnych rozdziałów, gdy będziemy opisywać poszczególne z pozostających w częstszym użyciu środki. Czynimy to dla dwóch przyczyn: wielopostaciowość ściągi i sposobu jej użycia jest tak znaczna, że schemat, stanowiący klucz rozpoznawczy, bynajmniej nie mógłby być prosty, co pociągałoby za sobą konieczność ciągłego cytowania przykładów, które i tak znajdziemy przy opisie szczegółowym.

Przede wszystkim przeprowadzimy podział ściąg pod względem ich przeznaczenia, biorąc pod uwagę trzy różne czynniki kierunkowe.

Zaczynamy od celu, do jakiego ściąga ma służyć. Bywa on dwojaki. Uczeń przygotowuje sobie ściągę, aby odpowiedzieć wymogom szkolnym na drodze ustnej czy też piśmiennej. Według zasady tego podziału opiszemy później poszczególne środki niedozwolone, używane przez uczniów, dzieląc je na przeznaczone do odpowiedzi ustnych i inne, które są im pomocą przy pisaniu zadań szkolnych.

Drugi czynnik kierunkowy przeznaczenia stanowi fakt, dla kogo dana ściąga została napisana. I pod tym względem istnieją dwa różne rodzaje, będące poniekąd swym przeci-

wieństwem, — tylko poniekąd, gdyż w pewnych warunkach jedna i ta sama ściąga może służyć obu celom. Środek, użyty dla ułatwienia lub umożliwienia odpowiedzi czy wykonania klasówki, przeznaczony jest albo dla jednostki albo dla większej grupy, przeważnie klasy. Istnieje bowiem odrębny rodzaj ściąg, z których korzystają w pewnej kolejności lub równocześnie wszyscy uczniowie. Jeżeli chodzi o wykonanie zadania matematycznego lub przetłumaczenie określonego tekstu łacińskiego, z jednej i tej samej ściągi korzystać może dowolna ilość uczniów, ponieważ jednakowe brzmienie zadania nie jest bynajmniej wystarczającym wskaźnikiem, że nie wykonano go samodzielnie. Klasówki matematyczne mogą być zupełnie identyczne, w tłumaczeniach z łaciny wystarczy synonimowa zmiana kilku wyrazów oraz kilka przestawień w szyku zdań, aby wykluczyć nawet podejrzenie odpisania. Naturalnie w obydwóch wypadkach z zastrzeżeniem, że tekst, z którego przepisuje się, jest absolutnie poprawny, bo powtarzający się w wielu zadaniach jeden i ten sam błąd byłby widomym dowodem winy. Przy tym jeżeli chodzi o tłumaczenie z języka klasycznego, przekład musi pokrywać się z oryginałem. Znam wypadek, gdy w wypracowaniu z języka greckiego podczas egzaminu dojrzałości abiturienci używając drukowanych przekładów przetłumaczyli nieopatrznie cztery wiersze, które nauczyciel w wypisanym na tablicy tekście jako zbyt trudne opuścił. Podobnie zdradza ucznia złe odpisywanie. Zachodzi to dosyć często przy języku obcym nowożytnym, gdy dziecko nie rozumiejąc zupełnie tekstu, z którego korzysta, w pośpiechu i w zdenerwowaniu zmienia litery (np. *Bitter* zamiast *Ritter);* jeżeli zdarzy mu się to raz czy dwa w zadaniu, może jeszcze uchodzić za nerwowe podniecenie i pójść na karb odchylenia równowagi psychicznej, skoro jednak trafia się taka omyłka częściej i nigdy przy słowach prostszych i bardziej znanych, dojdą zaś jeszcze opuszczenia całych wyrazów, nikt nie będzie na tyle naiwny, aby w samodzielność ucznia uwierzyć. Wspominam o języku obcym, bo i w tym przedmiocie bywają zadania o charakterze szablonowym, nadające się jako materiał do ściąg zbiorowych, np. wiersze lub niektóre ćwiczenia gramatyczne, jak przenoszenie tekstów z jednego czasu na inny czy na stronę

bierną, zamiana mowy wprost na zależną itp. Nawet i w polskim języku, gdy chodzi o wiersze, ściąga zbiorowa bynajmniej nie należy do rzadkości. Klasówki zresztą nie wyczerpują zastosowania ściąg, przeznaczonych dla wszystkich uczniów, gdyż, jak zobaczymy, są one w pierwszym rzędzie używane często przy odpowiedziach ustnych. W przeciwieństwie do zbiorowej ściąga indywidualna przeznaczona jest dla jednego tylko ucznia. Może znaleźć zastosowanie we wszystkich wypadkach, które dopuszczają do użycia ściągi zbiorowej, ale głównym jej celem jest danie uczniowi pomocy w wypadkach, gdy temat czy charakter zdania wymaga jego absolutnej odrębności treściowej od wypracowań kolegów.

W dalszym ciągu musimy rozróżnić przeznaczenie ściąg ze względu na ich treść. Są takie, które uczeń musi tylko przepisać, i na tym kończy się rola jego i użytej pomocy. Są jednak i inne, które mają jedynie uzupełnić braki w wiadomościach dziecka, pomóc mu w wykonaniu zadania, a nie zastępują jego samodzielnej pracy. Należą tu przede wszystkim wszelkie słowniki, jak ortograficzny do języka polskiego, dwujęzyczny do łaciny lub języków nowożytnych, zestawienia wzorów matematycznych czy paradygmów gramatycznych lub słówek obcojęzycznych z pewnej dziedziny zjawisk i pojęć, dyspozycje, plany itp. Z ściągi takiej uczeń nie może odpisywać, a tylko posługuje się nią dla podniesienia poziomu swej pracy lub wspomożenia pamięci. Ciekawą odmianę tego rodzaju ściąg tworzą teksty uzupełniające. Dziecko spisuje sobie np. początki wierszy czy strofek; utwór pisze lub wypowiada z pamięci, lecz obawia się, że się zatnie, że zabraknie mu pewnych słów, i aby tego niebezpieczeństwa uniknąć, przygotowuje sobie ściągę. Najoryginalniejsza chyba była ściąga, jaką odkryłem u jednego ze swych uczniów, prymusa klasowego, chłopca o chorobliwej wprost ambicji, który nie zadowalał się stopniem bardzo dobrym, lecz marzył zawsze o tym, żeby zrobić wszystko lepiej od swych kolegów. Jako temat klasówki z języka niemieckiego wyznaczyłem dzieciom jeden z przerobionych wierszy. Wspomniany uczeń posługiwał się ściągą tak niewprawnie i nieudolnie, że rychło ją odkryłem; ale na pasku papieru, który mu odebrałem, nie było ani jednego słowa,

tak że w pierwszej chwili nie mogłem zorientować się, jaką kryje tajemnicę. Przytaczam treść ściągi:

, !	, !	, !
,	,	
.	,	;
,	,	:
!	, !	, , !

Odnotował po prostu interpunkcję popularnej kolędy Mohra „Heilige Nacht“, którą uczniowie mieli napisać. Ambitny chłopiec chciał, aby nawet znaki przystankowe najdokładniej odpowiadały tekstowi książkowemu. Było to dla niego tak ważne, że dla osiągnięcia tego celu, nie mając snadź zaufania do swej niezwykle zresztą wyrobionej pamięci, nie zawahał się wystawić na szwank bardzo dobrą ocenę i nienaganną opinię.

Każda więc ściąga da się odróżnić pod względem swego przeżnaczenia: celowego — jako ustna i piśmienna, osobowego — jako zbiorowa lub indywidualna, jakościowego — jako całkowita czy uzupełniająca.

Za następną podstawę podziału przyjmujemy pochodzenie ściągi. Biorąc ten czynnik pod uwagę rozróżnić musimy cztery odrębne rodzaje, z których jednak dwa pokrywają się w pewnych okolicznościach.

Przygotowana do odpowiedzi lub pisania ściąga może być samodzielną pracą ucznia. Wypadek taki zachodzi w pierwszym rzędzie, jeżeli materiał lekcyjny jest wybitnie pamięciowy a więc: wzory matematyczne, daty historyczne, wszelkie wiersze. Ściąga taka ma zastosowanie przede wszystkim przy odpowiedziach ustnych, do których uczniowie zwykli używać jej nagminnie, czasem jednak w zależności od psychiki dziecka może objąć bardziej obszerną dziedzinę. Zdarza się to u osobników, już przez nas opisanych, którzy nie umieją pracować w klasie lub ulegają silnemu podnieceniu i tylko w ten sposób mogą klasówkę napisać, wreszcie

takich, którzy ściągami posługują się jako nigdy nie używanym refugium dodającym im przez sam fakt istnienia potrzebnej odwagi i spokoju. I jeszcze jeden typ uczniów posługuje się ściągą samodzielną, wykraczającą poza ramy zwykłego odpisu zadanego tekstu. Dzieci niezamożne i nie mające korepetytorów, nie mogąc znikąd ściągi wydostać, preparują sobie samodzielnie np. jakieś opowiadanie w języku obcym, używając do tego podręcznika, słownika i gramatyki. Są to najsmutniejsze i najbardziej beznadziejne ściągi, jakie kiedykolwiek widziałem, roją się bowiem od takich błędów i niedorzeczności, że gdyby uczniowi udało się nawet przepisać je in extenso, i tak otrzymałby stopień niedostateczny.

Drugim rodzajem ściąg ze względu na pochodzenie są wypracowania, napisane uczniowi przez inną osobę. Gdy dziecko nie posiada dostatecznej wiedzy, korzysta z cudzej pracy dla wykonania wymaganego od niego zadania. Spotykamy ten rodzaj ściągi i przy odpowiedziach ustnych i przy zadaniach. Tematem jej może być wszystko, w wyjątkowych wypadkach nawet materiał pamięciowy, — gdy uczeń jest za leniwy, aby przygotować sobie ściągę, i wysługuje się kimś innym, który wzamian za jakąś rekompensację przepisuje mu potrzebny tekst. Autorami ściąg bywają koledzy, rzadziej starsze rodzeństwo, wyjątkowo rodzice, nagminnie korepetytorzy. Jeżeli chodzi o kolegów, niejednokrotnie są to uczniowie tej samej klasy, którzy lepiej znają dany przedmiot. Czasem odbywa się dostarczanie ściąg w drodze wymiany. Jeden uczeń jest np. dobrym „łacinnikiem", drugi umie matematykę; zawierają rodzaj cichej umowy i pomagają sobie wzajemnie w ten sposób, że pierwszy wykonywa za obydwóch ćwiczenia łacińskie, drugi matematyczne. Czasem rekompensacja, jaką uczeń otrzymuje za udzieloną koledze pomoc, przybiera formy niemoralne. Zdarza się, że uczeń zamożniejszy — w tym znaczeniu że ma nieco pieniędzy do rozporządzenia — pilniejszemu i lepiej znającemu przedmiot opłaca różne drobne przyjemności, jak kino, teatr, cukiernię, bilard, albo zaopatruje go w słodycze, w papierosy, nierzadko i w alkohol, wzamian za co obdarowany dostarcza mu przeróżnych ściąg, szczególnie w wypadkach gdy można

to uczynić dopiero w czasie klasówki, umożliwiając mu w ten sposób i lenistwo i ustrzeżenie się od jego konsekwencyj. Często przybiera ten typ pomocy formy jeszcze bardziej rażące, gdy uczniowie wykorzystują swe lepsze od kolegów umiejętności jako źródło zarobkowe, pisząc i sprzedając im ściągi. Nie ma w tym najmniejszej przesady. Ściąga w życiu szkolnym jest towarem w pełnym ekonomicznym znaczeniu. W większości zakładów kwitnie regularny handel ściągami, przy czym mają one ustaloną cenę. Opiera się ona na rozmaitych zasadach. Najprostszą jest określenie pewnej stałej ceny z góry. Tak np. przeciętny koszt ściągi do zadań codziennych wynosi obecnie 1 do 2 zł, obszerniejsze opracowania polskie, historyczne i z języków obcych nowożytnych kosztują około 5 zł, za wykonanie zadania maturycznego wynagrodzenie dochodzi do 10 zł. Nieraz jednak wartość handlowa ściągi uzależniona jest od czynników zewnętrznych, np. możliwości dostarczenia jej na czas, albo częściej jeszcze od noty, jaką uczeń posługujący się nią za swe zadanie otrzyma. Byłem przypadkowym świadkiem targu między dwoma kolegami; umówioną ceną był 1 zł. przy ocenie dostatecznej, 2 zł przy dobrej; uczeń otrzymał notę +3, wskutek czego nabywca chciał zapłacić tylko 1 zł. twierdząc, że uzyskany stopień jest równoznaczny z dostatecznym, natomiast dostawca upierał się przy pośredniej sumie 1 zł 50 gr. Najprzykrzejszą dla obserwatora rzeczą jest, gdy któryś z lepiej fizycznie rozwiniętych uczniów uzyskuje ściągi od zdolniejszego i pilniejszego kolegi drogą najprymitywniejszego terroru. A proszę mi wierzyć, że podobne brutalne wystąpienia gangsterów klasowych nie należą bynajmniej do rzadkości. Jeszcze jako uczeń przez cztery ostatnie lata mego pobytu w gimnazjum byłem świadkiem, jak większa grupa kolegów uzyskiwała od prymusa klasowego tłumaczenia tekstów łacińskich; jest dla mnie do dziś tajemnicą, jak głowa jego mogła wytrzymać wszystkie otrzymane razy. W późniejszych czasach, już jako nauczyciel, musiałem wielokrotnie interweniować w podobnych wypadkach. Prócz kolegów z tej samej klasy dostarczają ściąg i uczniowie starsi, rzadko z przyjaźni, przeważnie w formie rekompensacji lub bezpośrednio za zapłatą. Tworzą oni niejednokrotnie zmobilizo-

wane pogotowie pod drzwiami klas, w których odbywa się zadanie szkolne, podobnie jak to czynią akademicy i uproszeni czy opłaceni pomocnicy przed gmachem szkolnym podczas egzaminów dojrzałości. Zdarza się jednak, że powód dostarczania ściąg przez kolegów starszych jest głębszy, wynikający z ustosunkowania się uczniów do nauczyciela lub do przedmiotu. Bywa bowiem, że uczniowie nienawidząc któregoś z uczących a czasem i wykładanego przedmiotu, tworzą wspólny front dla obrony swych interesów. W takim wypadku wspomagają się wzajemnie zupełnie bezinteresownie, walczą z wrogiem ręka w rękę starając się nie dopuścić, aby którykolwiek uczeń mógł być w kłopocie przy zadaniu czy przy odpowiedzi. Podobne zbiorowe akty samoobrony, nie wchodzę w to słuszne czy niesłuszne, nie są bynajmniej rzadkie na terenie szkół i niejednokrotnie przybierają bardzo ostre i niebezpieczne dla samych uczniów formy, gdy z postawy obronnej przechodzą z czasem naturalną koleją rozwoju napięcia do pozycji zaczepnej. Stosunkowo nieczęsto pomocy niedozwolonych dostarcza rodzina. Rodzice wprawdzie w większości wypadków nie mają nic przeciw użyciu ściąg, ale rzadko znajdą potrzebny czas i rzadziej jeszcze cierpliwość do napisania dziecku zadania; do rodzeństwa zaś uczniowie nie mają przeważnie zbytniego zaufania z jednej strony, z drugiej zaś, jeżeli różnica wieku jest nieznaczna, nie zawsze są węzły, łączące rodzeństwo, dostatecznie przyjazne, aby jedno za drugie pracę wykonało. Najsystematyczniej dostarczają ściąg korepetytorzy, szczególnie jeżeli nie rekrutują się ze sfer fachowych. Właściwa bowiem rola większości korepetytorów nie polega na tym, aby ucznia przedmiotu nauczyć, lecz aby ułatwić mu przy nadal istniejących brakach uzyskanie dodatnich ocen. Zamiast uzupełnić umiejętności ucznia korepetytorzy dążą do tego, aby mógł on wywiązać się, obojętną w jaki sposób, z bieżących lekcyj. Tak też musi być, bo za to płacą im rodzice, których nie obchodzi prawie nigdy, czy syn będzie umiał łacinę lub znał matematykę, i jedynym miarodajnym wskaźnikiem wyników pracy korepetytora jest dla nich przejście dziecka do klasy następnej.

Ściągi indywidualne, przeznaczone dla określonego ucz-

nia, mogą przybrać odmienny nieco charakter, stać się towarem magazynowanym, który pozostając w handlu może być nabyty przez kogokolwiek w miarę zachodzącej potrzeby. Charakter ten noszą ściągi, dające opracowania pewnych zagadnień, problemów, tematów z literatury czy z historii itp. w języku polskim i w obcym nowożytnym. Mają one zastosowanie szczególnie przy egzaminach dojrzałości. Abiturient kupuje niejednokrotnie całe stosy ściąg, które taszczy ze sobą na maturę, aby w razie potrzeby użyć jednej z nich. Ściągi takie nie są tanie, szczególnie jeżeli stanowią zbiór zadań odpowiednio dobranych z tak różnych dziedzin, że wykluczoną jest rzeczą, aby uczeń, który nim dysponuje, nie znalazł czegoś, co choć w przybliżeniu odpowiadałoby otrzymanemu na egzaminie piśmiennym tematowi i co po niewielkiej adaptacji nie dałoby się z zupełnym powodzeniem zastosować.

Zbliżone do nich są ściągi drukowane tzw. bryki. Są to gotowe tłumaczenia tekstów łacińskich czy greckich, opracowania z literatury polskiej i z innych dziedzin w języku polskim i w obcych, oraz rozwiązania zadań matematycznych. Nie może ich już uczeń kupić pojedynczo, lecz musi nabyć cały zbiór, wydany w formie mniejszej lub większej książeczki. Najlepiej zorganizowane jest wydawnictwo przekładów tekstów łacińskich, ale i inne działy przy rozwoju tego rodzaju literatury w ostatnich latach nie pozostawiają zbyt wiele do życzenia. Bryki są znacznie tańsze od ściąg pisanych, mają natomiast tę niedogodność, że ich format nie zawsze — poza przekładami z języków klasycznych — odpowiada potrzebie, i jedną ogromną wadę, że może je kupić w księgarni uczeń ale i każdy nauczyciel, co daje mu niebrakach uzyskanie dodatnich ocen. Zamiast uzupełnić umiejętności ucznia korepetytorzy dążą do tego, aby mógł on wywiązać się, obojętną w jaki sposób, z bieżących lekcyj. Tak też musi być, bo za to płacą im rodzice, których nie obchodzi prawie nigdy, czy syn będzie umiał łacinę lub znał matematykę, i jedynym miarodajnym wskaźnikiem wyników pracy korepetytora jest dla nich przejście dziecka do klasy następnej.

Ściągi indywidualne, przeznaczone dla określonego ucz-

nabyć w tłumaczeniu, do każdej czytanki niemieckiej czy francuskiej kupić tzw. szumnie preparacje, wszelkie tematy literackie czy historyczne i zagadnienia społeczne czy kulturalne zostały dawno na użytek uczniów opracowane, każda lektura z języka polskiego czy obcego posiada streszczenia z dodatkiem charakterystyki osób, każde zaś drukowane zadanie matematyczne rozwiązanie. Nabyć bryk może każdy za grosze, wszędzie gdzie tylko sprzedają książki, tak w miastach stołecznych jak i na głuchej prowincji. Jest to ściąga najbardziej rozpowszechniona i wszelkie wysiłki usunięcia jej z handlu spełzłyby na niczym. Przy tym stanowi ona największą bolączkę współczesnego nauczania, gdyż możliwość ułatwionej pracy kusi ucznia, a stałe użycie bryka zabija wszystkie wysiłki uaktywnienia nauki szkolnej.

Tak więc ze względu na pochodzenie posiadamy cztery rodzaje ściąg: zrobioną przez ucznia samego, napisaną przez osobę drugą dla określonego ucznia, sporządzoną bez doraźnej potrzeby, drukowaną czyli bryk.

Pozostaje do określenia czas wygotowania ściągi. Wszelkie bryki i opracowania pisane bez doraźnej potrzeby muszą być przygotowane z góry. Podobnie, jeżeli uczeń potrafi domyślić się choćby w przybliżeniu tematu zadania, przygotowuje sobie poza szkołą szereg pomocy, które przynosi na lekcję. Czasem dochodzi to do norm zupełnie śmiesznych, gdy np. uczeń na klasówkę z języka polskiego przyniósł 14 różnych wypracowań. Ilościowo biją tu naturalnie wszelkie rekordy maturzyści, którzy znoszą całe fury bezużytecznej nieraz bibuły na każdy dzień piśmiennego egzaminu dojrzałości. Jeżeli jednak temat nie da się przewidzieć z góry, uczeń jest zdany tylko na te pomoce, które może uzyskać podczas klasówki. Do tego gatunku ściąg należą przede wszystkim teksty, dostarczone przez kolegów klasowych oraz nierzadko, jak to zobaczymy, z zewnątrz przez pogotowie z innych klas, na maturze nawet przez ludzi spoza zakładu.

Klucz więc, jaki ustalamy dla oznaczenia rodzaju ściąg, jest następujący:

I. Przeznaczenie ściąg:
1. celowe: a). ściągi ustne, b). pisemne;
2. osobowe: a). ściągi indywidualne, b). zbiorowe;

3. jakościowe: a). całkowite, b). uzupełniające.

II. Pochodzenie ściąg:

a). ściągi samodzielne, b). napisane przez drugą osobę z przeznaczeniem doraźnym, c). napisane przez kogoś bez potrzeby bezpośredniej, d). bryki.

III. Czas przygotowania ściąg:

a). ściągi przygotowane z góry, b). podczas klasówki.

V. Środki służące do przygotowania lekcji — Pomoc postronna w nauce — Jacy uczniowie korzystają z podpowiadania — Przyczynowość podpowiadania w szkołach powszechnych a w gimnazjach — Daktylologia, metoda wargowa Heinickego, gestykulacja i „woły" na usługach podpowiadaczy — Technika podpowiadania ciągłego i słuchania — Współudział klasy w podpowiadaniu — Podpowiadanie zbiorowe — Drobne notatki jako środek pomocniczy przy odpowiedzi — Bryk oraz ściąga i technika ich użycia przy odpowiedziach ustnych — Ściągi zbiorowe dla pytanych uczniów

Odpowiedź i klasówka bynajmniej nie wyczerpują przeznaczenia ściągi. Uczeń bowiem używa jej nie tylko bezpośrednio w szkole dla wykazania swych rzekomych wiadomości, lecz także w domu i na pauzie, gdy przerabia zadany materiał.

Do przygotowania lekcyj służą przede wszystkim różnego rodzaju bryki. Głównym przedmiotem, którego dziecko uczy się notorycznie za pomocą ściągi, jest łacina. Do 100 pct uczniów przerabia tłumaczenie bez samodzielnego przełożenia tekstu, na drodze możliwie najprostszej, za pośrednictwem bryka. Stanowi to ogromne ułatwienie pracy, ponieważ nie muszą szukać nieznanych sobie słówek, nie potrzebują zastanawiać się nad konstrukcją zdań, mogą w ogóle nie znać łaciny, a lekcję, przynajmniej pozornie, nienagannie przygotować. Naturalnie sposób uczenia się z brykiem będzie różny u poszczególnych uczniów w zależności od ich znajomości przedmiotu jak i od ich sumienności. Jedni z nich nauczą się po prostu na pamięć przekładu, drudzy, nie mogąc dać sobie samdozielnie rady z tekstem, posłużą się tłumaczeniem tylko jako drogowskazem w nie do pojęcia zawiłej dla nich składni zdań łacińskich, inni zadowolą się wyciągnięciem z bryka nieznanych sobie słów. Do nader rzadkich jednak wyjątków należałby uczeń, który nie zaglądałby zupełnie do bryka, — o ile w ogóle taki biały kruk istnieje. Także przy nauce języków obcych nowożytnych bryki są w powszechnym użyciu. Niektórzy uczniowie ograniczają się i w tym przedmiocie do znalezienia słówek bez grzebania po słownikach, inni jednak korzystają z gotowych streszczeń, które wkuwają w siebie, bardzo często nie rozumiejąc ich; są i tacy, którzy posługują się tłumaczeniami. A już nagminnie przyjął się zwyczaj opracowywania za pomocą drukowanych ściąg lektur; jeżeli to leży w granicach możliwości i jeżeli uczeń jest sumienny, przeczyta obcojęzyczną lekturę

naprzód w języku ojczystym, po czym z zakupionego opracowania nauczy się na pamięć opowiadania, następnie jeszcze pomieszczonych zwykle przy końcu bryka charakterystyk postaci — i uważa, że niezwykle starannie lekcję przygotował. Nie tylko zresztą do lektur niemieckich czy francuskich wykazują uczniowie taką abominację, że skrzętnie unikają ich przeczytania; można to jeszcze zrozumieć jako niechęć borykania się ze zbyt trudnym tekstem czy nawet niemożliwość zrozumienia go. Z tym samym jednak zjawiskiem spotykamy się i w języku polskim. Bardzo znaczny odsetek dzieci nie czyta w ogóle lektur tylko ich streszczenia. Nic w tym dla mnie nie ma dziwnego, bo od szeregu lat obserwuję, nie tylko zresztą na terenie szkoły, powolne ale systematyczne zanikanie zamiłowania do książki; w wieku młodzieńczym zastąpiły ją sporty, w średnim taniec, w późniejszym brydż lub poker. Dziś można jeszcze powiedzieć, że znaczna część młodzieży nie czyta oryginałów zadawalając się treściowym ich ekstraktem, ale mam wrażenie, że za lat dziesięć dzieci, czytające książki poza lekcjami szkolnymi, będą należały już tylko do nielicznych wyjątków, na które koledzy spoglądać będą z politowaniem. Przy opracowaniu zaś lektury, a więc zagadnień, które nasuwa, i charakterystyk postaci, gotowe wzory stały się dla wszystkich prawie uczniów nieodzownym środkiem nauki, odgrywającym analogiczną rolę jak bryk w tłumaczeniu łacińskim. Nie inaczej bywa i przy nauce historii, jeżeli nie chodzi o zagadnienia związane bezpośrednio z dobą obecną a szczególnie z polityką; żaden uczeń nie zestawi samodzielnie faktów, nie wyciągnie własnych wniosków, lecz odpowiedzi na dane do rozwagi zagadnienie zaczerpnie bezmyślnie z gotowych schematów, nabytych w najbliższej księgarni. Nie lepiej dzieje się przy rozwiązywaniu zadań matematycznych; jeżeli tylko temat nie pochodzi od nauczyciela, lecz został zaczerpnięty z podręcznika szkolnego, rzadko któremu uczniowi przyjdzie na myśl wykonać samodzielnie ćwiczenie, — bo i po co, skoro może odpisać je bez trudu ze zbioru wykonanych już zadań.

Innym rodzajem niesamodzielności, jeszcze bodaj bierniejszym, jest korzystanie z pomocy osób postronnych. Na-

turalnie pomoc taka może mieć i charakter pożyteczny, gdy jest udzielona w odpowiedniej formie, tzn. gdy nie zastępuje pracy ucznia, a tylko w racjonalny sposób ułatwia mu jej wykonanie. W praktyce jednak bywa przeważnie inaczej. Uczeń korzysta przede wszystkim z pomocy kolegów i to w najrozmaitszej postaci. W pierwszym rzędzie odpisują dzieci jedno od drugiego zadania domowe. Jest to zjawiskiem stałym przy matematyce, ale nie można powiedzieć, żeby było rzadkim i przy języku obcym lub nawet przy polskim. Sposób przepisywania jest rozmaity i zależy od przedmiotu i od tego, jakiej kontroli spodziewa się uczeń ze strony nauczyciela; albo więc zrzyna zadanie in extenso, albo stara się je przekształcić zmieniając nieco szyk zdań i poszczególne wyrazy, to znów, zwłaszcza przy wypracowaniach z języków, bierze po kilka zdań z różnych zadań i kleci z nich nowe; nierzadko przeczyta tylko ćwiczenie kolegi, po czym już „samodzielnie" pisze własne. Czasem czyni to jeszcze dnia poprzedzającego lekcję pożyczając od kolegi zeszyt, przeważnie jednak przeznacza na ten cel czas przed szkołą lub jeżeli lubi się wysypiać, pauzę czy nawet lekcję innego przedmiotu. Wejdźmy do klasy rano przed dzwonkiem, a zobaczymy istne biuro przepisywań; gdy podczas pauzy usuniemy uczniów z klasy, będą pisać na parapecie okna w sali rekreacyjnej, a w dni pogodne, gdy i stamtąd ich wypędzimy, na stopniach schodów na podwórzu. Inni będą spacerować po dziedzińcu. Ale przysłuchajcie się tylko ich rozmowom! W jednej grupce chorowity chłopiec, który zmuszony jest przesiadywać dużo w domu i dzięki temu przeczytał obowiązkową lekturę z języka polskiego, opowiada jej treść kolegom, którzy nie mieli czasu zapoznać się nawet ze streszczeniem, w innej jakiś starszy podaje towarzyszom treść zadanego rozdziału z historii, w rogu stoi ktoś z książką łacińską, a otaczający go koledzy wsłuchują się z nabożeństwem w tłumaczenie tekstu, z drugiej strony inny uczeń opowiada po polsku ustęp francuski. Oto zbożny trud i pilna praca! — Często zastępują kolegów korepetytorzy, czasem rodzeństwo, sporadycznie rodzice. Uczniowie umieją wykorzystywać wszelkie możliwości dla ułatwienia sobie pracy. Jeżeli ktoś ma starszego brata lub siostrę, chowa nieraz całymi latami

ich zeszyty, aby w sposobnej chwili skorzystać z ich pracy i przepisać ćwiczenie.

Ale nie zawsze uczniowie rozwijają tak znaczną pilność, aby nauczyć się choćby z bryków czy z drugiej ręki, w skróconej i skondensowanej postaci, swych lekcyj. Są między nimi i tacy, którzy przychodzą na godziny zupełnie nieprzygotowani, nie mają w ogóle książek do nauki, gdyż następnego zaraz dnia po otrzymaniu wymienili je powtórnie na pieniądze, a na pauzach absorbują ich inne zajęcia, znacznie dla nich od poduczania się ważniejsze. Ci przychodzą do szkoły nie wiedząc niejednokrotnie nie tylko, co było zadane, ale nawet, jakie odbędą się danego dnia lekcje. Nie dziwi mnie to zresztą od czasu, gdy na egzaminie pedagogicznym podszedł do mnie jeden ze zdających, czynny już nauczyciel, z uprzejmym zapytaniem, co należało właściwie przerobić. Inni uczniowie, którzy przygotowali się na gorąco na pauzie, czy w domu ale w pośpiechu i na kolanie, niewiele również wiedzą. Wreszcie tacy, którzy przyswoili sobie zadane lekcje pamięciowe za pośrednictwem różnych bryków, nie przetrawiając zupełnie materiału, nie mogą także zbyt zdawać się na swoje umiejętności. Wszyscy oni potrzebują pomocy przy odpowiedzi, bo wprawdzie nie chciało się im nauczyć czy nie przerobili lub i nie mogli opanować dostatecznie lekcyj, ale żaden z nich nie chciałby obrywać dwój. Tak już bowiem bywa w życiu szkolnym, że uczyć się chce niewielu, dodatnie stopnie jednak pragną otrzymać wszyscy. Z podpowiadania muszą również wielokrotnie korzystać, jak to już zaznaczyliśmy w jednym z poprzednich rozdziałów, uczniowie poprawnie przygotowani, których jednak ogarnia ogólna psychoza podniecenia i obawy. Niewątpliwie ogólny strach ma swe źródło w tym, że większość klasy nie bywa należycie przygotowana do lekcyj, denerwuje się więc w obawie ujemnych stopni, a wywołany przez nią nastrój udziela się reszcie, która w innych warunkach nie przejmowałaby się może tak bardzo. Faktem bowiem jest, że gdy pyta się zadanego wiersza bezpośrednio przed konferencją wywiadowczą dla rodziców, tzw. wywiadówką, a więc w okresie kiedy dzieci wykazują gwałtowną pilność w naiwnym przekonaniu, że nauczyciel będzie pod wraże-

niem ich ostatniej odpowiedzi i złagodzi wydaną rodzicom opinię, nie czuje się w klasie przy normalnym toku lekcji żadnego zdenerwowania, co najwyżej lekkie podniecenie, wynikające z chęci odpowiedzi, którą nagle wykazuje większość uczniów.

W niższych klasach, szczególnie w pierwszych oddziałach szkół powszechnych, uczniowie podpowiadają na wyraźne żądanie swych kolegów, skierowane do nich bądź to na pauzie, bądź też po wyrwaniu przez nauczyciela. W tym ostatnim wypadku uczeń zwykł wyrażać swe życzenie w sposób nie pozbawiony komizmu dla obserwatora, kopiąc lub szturchając któregoś z sąsiadów. Gdy klasa jest już bardziej uspołeczniona, skoro zadzierżgną się węzły przynależności grupowej i ukształtuje świadomość odrębności czynnika nauczycielskiego, podpowiadanie przybiera formy stałe wyrażając się aktem samorzutnym, niezależnie od jakichkolwiek z góry wymówionych próśb: każdy uczeń obowiązany jest w miarę swych sił i umiejętności pomagać kolegom podczas odpowiedzi; klasa traktuje bowiem podpowiadanie jako rodzaj obowiązku społecznego i srogo karze uchylających się od niego kolegów. Tym tłumaczy się, że gdy nauczyciel, zaniecierpliwiony ustawicznym podpowiadaniem, które uniemożliwia mu pytanie, zastosuje najradykalniejszy środek grożąc dwójką odpowiadającemu, jeżeli podpowiadający nie zgłosi się „dobrowolnie“, winny nie wstanie nawet w najbardziej uspołecznionej klasie; podpowiedział, jak było jego obowiązkiem, a konsekwencje go nie obchodzą, musi je ponieść odpowiadający. Jeżeli zaś podpowiadający zgłosi się, będzie to z reguły jakiś straceniec, któremu i tak już nic nie grozi, albo uczeń wybitny, u którego nauczyciele zwykli wiele rzeczy tolerować; w rzeczywistości przeważnie nie oni podpowiadali, lecz wstają, aby swą osobą salwować kolegę, co przychodzi im tym łatwiej, że przyznanie się, obojętna do popełnionej czy tylko pozornej winy, niczym im nie grozi. O, bo uczniowie są sprytni, a dowcipu nie brak im również! Z biegiem lat niektóre klasy tak przyzwyczajają się do podpowiadania, szczególnie tam gdzie zdarzy się zespół nauczycieli, którzy nie umieją sobie z tym objawem poradzić, że przechodzi ono w nałóg i uczniowie zaczynają podpowiadać

zupełnie bez jakiejkolwiek potrzeby, nieraz nawet ze szkodą dla odpowiadających. Wtedy zachodzi wypadek, dający się nieraz w klasie zaobserwować, że pytany uczeń broni się przed podpowiadaniem.

Najprostszym typem podpowiadania jest podanie uczniowi wiadomości w postaci oderwanych słów bez głośnego mówienia, „na migi". Uczniowie posługują się w tym celu analogicznie do głuchoniemych alfabetem palcowym, który umożliwia im przesłanie nawet na znaczną odległość i bez zwrócenia uwagi nauczyciela potrzebnej nazwy czy orientacyjnego pojęcia. Obojętną jest rzeczą, czy kolega odpowiada przy tablicy lub przy mapie, czy ze swojego miejsca w ławce; jeżeli tylko ma normalny wzrok, przejmuje z łatwością wiadomość. Dla nauczyciela pozostaje ona tajemnicą, gdyż po pierwsze wprawny podpowiadacz wyzyska do podania jej odpowiedni moment, gdy jest dla uczącego niewidoczny, w wypadku zaś nagłego zwrotu nauczyciela potrafi swą mowę palców błyskawicznie przekształcić w niewinne ruchy rąk, np. przygładzenie włosów, przetarcie warg itp. Dalej jeżeli nawet nauczyciel dostrzegłby dawane znaki, treści ich i tak nie zrozumie, ponieważ nie zna alfabetu, który tylko w podstawowych założeniach da się zestawić z daktylologiczną mową głuchoniemych, przeszedł bowiem przez tyle zmian i przystosowań lokalnych, że żaden głuchoniemy nie odcyfrowałby go; jest on też w każdym poszczególnym nieomal zakładzie różny. Czasem dzieci używają zamiast alfabetu palcowego po prostu odpowiednich ruchów warg (u głuchoniemych metoda Samuela Heinickego) artykułując wyraźnie niewypowiedziane słowa, jednak metoda ta bywa w sporadycznym tylko użyciu, ponieważ jest na terenie klasy znacznie mniej dogodna; łatwiej może znaki podchwycić nauczyciel, odpowiadający zaś nie zawsze prawidłowo odczyta słowa z ust kolegi. Mowę na migi zastępują w niektórych wypadkach gesty ucznia, wyrażające treść pewnego pojęcia: wystarczy np. odpowiedni drobny ruch ręką, aby zwrócić koledze uwagę, że chodzi o grawitację czy o ruch przyspieszony. Jeżeli uczeń odpowiadający pozostaje, jak przeważnie bywa, w ławce, zdarza się, że obok albo przed nim siedzący kolega poddaje mu poszczególne słowa pisząc

je ogromnymi literami, „wołami“ jak to nazywają dzieci, na okładce swej książki czy swojego zeszytu. Czasem czyni to bez pisma, za pomocą samego palca, kreślącego na ławce imaginacyjny wyraz.

Opisana forma podpowiadania wyklucza naturalnie dyktowanie pytanemu dłuższych i powiązanych tekstów, pozwalając co najwyżej poddać mu pewne słowa czy pojęcia, pewne liczby czy wskazówki. Podpowiadanie ciągłe może odbywać się wyłącznie za pomocą mowy. Jest ono i u podpowiadającego i u słuchającego sui generis umiejętnością, którą wyrabia tylko świadomość metod i długie ćwiczenie. Uczeń, który podpowiada, musi odpowiednio zachować się, aby nauczyciel nie przyłapał go na gorącym uczynku. W pierwszym rzędzie stara się ukryć mówienie przed wzrokiem uczącego i w tym celu przybiera odpowiednią postawę. Najłatwiej mu to uczynić, jeżeli znajduje się bezpośrednio poza plecami odpowiadającego, szczególnie gdy ten stoi; w tym wypadku mówi spokojnie przed siebie, powoli i wyraźnie, przeważnie przykładając do ust zwiniętą w trąbkę rękę, aby stłumić głos. Jeżeli siedzi przed uczniem pytanym albo z boku, pokrywa ruch warg; wyciera więc nos, albo udaje, że boli go głowa czy zęby, i przesuwa ręką po twarzy osłaniając tym samym pracujące usta. Bardzo dowcipny i doskonały w skutkach jest sposób polegający na tym, że uczeń udaje zasłuchanego w odpowiedź kolegi, od czasu do czasu tylko kiwa głową niby potakująco do jego słów, podpowiadając przy każdym takim ruchu bez zakrywania ust. Jeżeli jednak podpowiadanie ma odnieść właściwy skutek, a więc stworzyć pozory samodzielności odpowiadającego, trzeba aby nauczyciel nie tylko nic nie widział, ale i nic nie słyszał. Głos musi być cichy ale wyraźny; rzecz to niełatwa, ponieważ należy dokładnie artykułować, otwierając nieznacznie tylko usta i jak najmniej poruszając wargami, przy czym dźwięki tłumi osłaniająca często usta ręka. Jedna zasada obowiązuje zawsze: nie wolno pod żadnym pozorem wymawiać głosek syczących, bo przy najumiejętniejszym nawet szepcie są one przez ostrość dźwięku zbyt zdradliwie. Podpowiadający musi umieć wykorzystać każdy najmniejszy choćby hałas czy tylko szmer w klasie, na korytarzu, na

ulicy; jeżeli nauczyciel spaceruje, musi nie tylko dawać baczenie na jego ruchy, ale także wyzyskać odgłos jego kroków. Nie wolno mu wpaść w przerwę odpowiedzi kolegi, lecz musi podpowiedzieć zawczasu, jeszcze gdy tamten mówi, podobnie jak to czyni sufler teatralny, podający podczas gdy aktor mówi jedną kwestię, już następną. Równie ważna jest umiejętność słuchania. Zewnętrznie odgrywa rolę głównie fakt, czy uczeń podczas odpowiedzi stoi czy siedzi; przy pozycji siedzącej bowiem można mówić ciszej, kolega za nim nieledwie wprost do ucha. Umiejętność słuchania wytwarza przede wszystkim ćwiczenie, które pozwala nabyć odpowiedniej wprawy, ale duże znaczenie mają też przyrodzone warunki słuchu; nie bez wartości jest też przyzwyczajenie do głosu i sposobu podpowiadania pewnego kolegi. Często podpowiada wprawdzie pojedynczy uczeń, lecz współdziała z nim świadomie cała klasa wytwarzając niewinne na pozór szmery; stąd nagłe kręcenie się na ławkach, które nasi propagatorzy śródlekcyjnych ćwiczeń fizycznych cytują naiwnie jako wyraz znużenia zbyt długim siedzeniem na jednym miejscu, szelest zeszytów i książek, struganie ołówków, siąkanie nosów, epidemie kaszlu, ożywione szepty i pomruki, traktowane często przez nauczyciela z wewnętrznym zadowoleniem — jako odznaki zainteresowania lekcją. Wszystkie te sposoby zastosowuje się ad usum profesora, aby przeciwdziałać jego zbyt wyczulonemu i wprawnemu słuchowi. Czasem przybiera współudział klasy charakter ostrzejszy i bardziej otwarty przechodząc w zbiorowe podpowiadanie. Nieraz dzieje się to pod płaszczykiem zainteresowania, które wzbudziwszy rzekome podniecenie nie pozwala niby opanować się poszczególnym i coraz to innym uczniom, niekiedy jednak ma postać buntu, uczniowie podpowiadają wszyscy jednocześnie i głośno, uniemożliwiając nauczycielowi w ogóle jakiekolwiek odpytywanie lekcyj.

W wielu wypadkach uczeń rezygnuje z podpowiadania, pomagając sobie przy odpowiedzi sam za pomocą przygotowanej z góry ściągi. W tym celu umieszcza na paznokciach, palcach lub dłoni, na mankietach koszuli, niejednokrotnie na okładce książki czy zeszytu daty historyczne, wzory matematyczne, nazwiska, trudne do zapamiętania wyrazy, nowe

słówka języka obcego, początki strofek itp. Wypisanie ich w tym lub w innym miejscu zależy od tego, czy dziecko liczy się z odpowiedzią z ławki, czy też spodziewa się, że zostanie wezwane przed tablicę lub do mapy. Odczytanie zapisków w żadnym wypadku nie sprawia trudności, bo nie zastanowi nauczyciela lekkie pocieranie niby w zamyśleniu czoła czy poprawianie wysuwającego się uparcie mankietu u widocznie zbyt długich rękawów koszuli.

Ale prócz tych częściowych ściąg, zastępujących tylko podpowiadanie, posługują się uczniowie innymi, które zawierają teksty ciągłe. Prym wiedzie użycie bryka na łacinie. Zawsze prawie znajduje się on na książce, z której uczeń tłumaczy, jako nieodzowna pomoc przy odpowiedzi. Czasem zamiast wyrwanej z bryka kartki uczeń pisze tłumaczenie wprost na książce w interliniach tekstu łacińskiego. Są klasy a nawet zakłady, w których tradycja użycia na lekcjach łaciny drukowanych przekładów jest tak zakorzeniona, że tłumaczenie bez bryka wręcz „nie uchodzi", znam wypadki że czynią to również nauczyciele. Przy językach obcych i przy polskim, na historii, religii, przyrodoznawstwie, geografii, fizyce i higienie dzieci czytają po prostu przy odpowiedziach z książki lub z zeszytu. Ściągę otwiera się najzwyczajniej w świecie przed sobą na ławce, a jeżeli z powodu uwagi nauczyciela jest to niemożliwe, czyni to sąsiad pytanego lub uczeń siedzący przed nim. Znałem uczniów, u których notorycznie, gdy odpytywałem zadanego na pamięć wiersza, zjawiały się na nosie okulary, choć nigdy przedtem nie nosili ich podczas lekcyj szkolnych; na codzień były im szkła niepotrzebne narażając ich tylko na urąganie kolegów — dzieci zawsze wyśmiewają u towarzyszy wszystko, co odróżnia ich od ogółu, — ale do odpowiedzi były nieodzowne, bo zbyt krótki wzrok nie pozwoliłby im korzystać ze ściągi. Czasem zrzynanie przy odpowiedzi dochodzi do bezczelności. Uczeń, aby nie zwracać uwagi nauczyciela przez patrzenie w jeden punkt, czyta trochę z własnej książki, trochę od sąsiadów; wezwany przed tablicę zbliża się do katedry i czyta dalej z podręcznika, który otworzył sobie siedzący przy stole nauczyciel. Jeżeli uczący pozostaje podczas pytania za katedrą lub stoi czy chodzi przed ławkami, kryją uczniowie niejed-

nokrotnie ściągę w kształcie karteczki na plecach siedzącego przed nimi kolegi. Najzwyklejszą formą umieszczenia jest założenie jej za kołnierz kolegi; ma to jednak tę niedogodność, że gdy nauczyciel poweźmie podejrzenie i zbliży się, może snadnie zauważyć usuwanie jej, jakkolwiek z reguły czynności tej nie spełnia odpowiadający tylko jego sąsiad. Praktyczniejsze pod tym względem jest zatknięcie kartki między oparcie ławki a plecy siedzącego przed pytanym ucznia; w razie niebezpieczeństwa wystarczy, aby ten pochylił się nieco, a kartka zesunie się poza jego plecy stając się niewidoczną. Widziałem też sposób bardziej skomplikowany. Do zasuniętej koledze za kołnierz karteczki była przymocowana cienka czarna nitka, której drugi koniec spoczywał w jego ręce, ukrytej w kieszeni; przy alarmie uczeń pociągał za sznurek i chował kartkę do kieszeni. Chociaż niewiele nadarza się na tym polu możliwości do popisu, ale uczniowie i tak wykazują nieraz swą dowcipną pomysłowość. Bardzo często odpowiadający pod właściwą ściągę, umieszczoną na ławce, podkłada jakąś kartkę papieru bez żadnego znaczenia; przy kontroli szybko ściągę usuwa, tak że nauczyciel zastaje tylko jakiś niewinny świstek.

W szczególnie kłopotliwej sytuacji znajduje się profesor, który pragnie jak najmniej przeszkadzać uczniom swym w odpowiedzi. Jeżeli skieruje w stronę pytanego wzrok, deroutuje go i miesza, skoro zaś unika patrzenia w jego stronę, zostawia mu wolne pole do ściągania. A któryż uczeń zastanawia się nad przyzwoitością nauczyciela i którego powstrzyma ona od użycia oszukańczych środków?

Oprócz ściąg indywidualnych, ułatwiających odpowiadanie poszczególnym uczniom, używane są powszechnie po klasach ściągi zbiorowe, mające służyć wszystkim. Są one dość różne i uzależnione od warunków lokalnych, od przedmiotów czy raczej od używanych na lekcji pomocy naukowych i od zwyczajów nauczycieli. Do umieszczenia ich służy w pierwszym rzędzie tablica szkolna. Dzieci piszą na jej brzegach daty historyczne, wzory matematyczne, początki zwrotek czy nawet trudniejsze wiersze w całości, odmiany łacińskie, niemieckie czy francuskie. Jakżeż często uczniowie, wezwani do odpowiedzi przed tablicę, wykazują niespodzie-

wanie tyle taktu, że za żadne skarby nie zwrócą się twarzą do klasy tylko do nauczyciela, — aby stojąc bokiem do tablicy móc od czasu do czasu zerknąć na umieszczone na niej zapiski. Jeżeli chodzi o daty, wypełniają uczniowie często przed lekcją historii tablicę rzekomymi równaniami matematycznymi, kryjąc zręcznie między liczbami potrzebne dane; odczytać je może wyłącznie ktoś znający klucz, według którego zostały potrzebne cyfry rozmieszczone: np. w odwrotnym porządku pod pierwiastkami albo bezpośrednio przed znakiem dzielenia itp. Klasa zdaje się w tym wypadku na przypuszczalną ignorancję historyka w sprawach matematycznych. Widziałem na tablicy ściągi, umieszczone także w inny dość oryginalny sposób. Uczniowie zapisywali całą jej powierzchnię rzekomo wynikami zawodów sportowych, kryjąc już nie tylko daty ale i słowa w nazwach fikcyjnych stowarzyszeń i w nazwiskach zawodników. Żaden nauczyciel nie byłby chyba tak bezwzględny, aby nie potrzebując chwilowo tablicy, kazać im zmazać te sprawozdania, będące na pozór wyrazem zainteresowania klasy dla sportu. Rzadko i w wyjątkowych jedynie warunkach ukazują się notatki w innych miejscach — na bokach katedry, na piecu, na ścianach. Tak np. w pewnym zakładzie, gdzie geografii uczył człowiek roztargniony i na dobitkę jeszcze krótkowzroczny, uczniowie umieszczali ściągę za ramą obrazu wiszącego za katedrą; nauczyciel nie tylko że nigdy tego nie zauważył, lecz podawał uczniów danej klasy za wzór żądając, aby i inni patrzyli przy odpowiadaniu prosto przed siebie. Czasem zdarzają się też spreparowane mapy ścienne, które latami całymi taszczy nauczyciel ze sobą na lekcje, nie zwróciwszy zupełnie uwagi, że uczniowie powypisywali na nich wszelkie potrzebne dane. To znów obrazy do języków obcych pełne są potrzebnych przy odpowiedzi słów.

Użycie wszystkich wymienionych środków zależy od wielu różnych i zmiennych czynników, a odmian ich jest bez liku. Wymieniłem przykładowo tylko kilka, nie kusząc się bynajmniej o wyczerpanie ich bogactwa. Chodziło mi tylko o danie w głównych zarysach obrazu rzeczywistej wartości odpowiedzi uczniów.

VI. Zastosowanie drobnych notatek przy zadaniach szkolnych — Porozumienie wzajemne uczniów — Telefon klasowy — Wymiana zeszytów — Koledzy jako dostawcy zadań — Bryki — Metody podawania ściąg — Trudność wzajemnej pomocy przy klasówkach stylistycznych — Prostsze metody posługiwania się ściągami — Usuwanie ściąg w niebezpieczeństwie — Pomoc z zewnątrz — Rola straceńców na zadaniach szkolnych — „Harmonijka" i „rolki" — Technika ich użycia — Bezproduktywna pomysłowość uczniów

Wszystkie ściągi częściowe, których uczniowie używają do odpowiedzi ustnych, znajdują zastosowanie także na klasówkach, jeżeli chodzi o drobne wiadomości, wzory, daty, nazwy, słówka itp. Tylko korzystanie z nich dzięki zewnętrznym warunkom jest o wiele łatwiejsze: zerknięcie na zapisane paznokcie, palce czy dłonie sprawia mniej trudu, wysunięcie upstrzonego zapiskami mankietu wymaga mniej jeszcze zachodu w czasie zadania szkolnego, kiedy kontrola nad poszczególnymi dziećmi jest słabsza choćby już przez sam fakt, że uwaga nie skupia się na jednym z nich, lecz rozprasza na całą klasę.

Podpowiadanie zastępuje na klasówce porozumienie wzajemne uczniów, które jest również w zachodzących okolicznościach o wiele prostsze i wygodniejsze niż podczas odpowiedzi ustnych. Wystarczy aby uczeń użył pozoru maczania pióra w kałamarzu kolegi, a będzie mógł bezkarnie powiedzieć i usłyszeć wszystko, czego tylko zapragnie. Dlatego to na zadaniach szkolnych znika nagminnie połowa kałamarzy, chociaż były jeszcze wszystkie prawie na godzinach poprzednich. Jeżeli porozumienie ma nastąpić na drodze piśmiennej, stosują uczniowie przeważnie pożyczanie bibuł, na których prowadzą całą korespondencję w formie zapytań i odpowiedzi. Często też wiadomości potrzebne czy tylko prośbę o nie przesyłają sobie dzieci wzajemnie za pomocą małych kuleczek papierowych; większość uczniów nabiera niezwykłej wprost wprawy w niewidocznym rzucaniu ich do właściwego celu. Także jedno i drugie słówko łatwiej na klasówce niż na innej lekcji podszepnąć. I obojętną jest, gdzie znajduje się nauczyciel, czy siedzi przy katedrze, czy stoi przed ławkami lub za nimi, czy chodzi po klasie; sposobności do oszustwa i tak wiele, zmienia się nieco jedynie techniczne wykonanie; np. kulkę rzuca się nie górą, ale wzdłuż ławek lub popod nimi. Sytuacja jest zupełnie niemożliwa do opano-

wania, tym bardziej że klasa jest niezwykle zgrana w działaniu i pracuje jako spoista grupa, w której poszczególne organy łączą się w stałym wzajemnym porozumieniu. Uczeń z ostatniej ławki może bez trudu uzyskać odpowiedź od kolegi, siedzącego w pierwszej, bo zapytanie czy wiadomość przejdzie cichuteńko przez wszystkich, aż dojdzie na właściwe miejsce. Jest to tzw. telefon klasowy.

Jedną z form wzajemnej pomocy uczniów podczas zadań szkolnych jest kontrola wykonanych już prac. To niewinne na ogół wspomaganie odbywa się w ten sposób, że dwaj uczniowie wymieniają między sobą zeszyty, i albo jeden z nich sprawdza prawidłowość ćwiczenia słabszego w przedmiocie kolegi, albo też poprawa jest wzajemna; ten rodzaj jednostronnej czy wymiennej usługi ma zastosowanie głównie na klasówkach z języka polskiego, przede wszystkim celem uniknięcia błędów ortograficznych, oraz na wypracowaniach z języków obcych nowożytnych, dla usunięcia niedociągnięć frazeologicznych, błędnych form językowych i wadliwej pisowni. Nauczyciel nigdy zamiany zeszytów nie zauważy, po dokonaniu jej zaś nic podejrzanego nie zwraca jego uwagi, każdy bowiem z uczniów siedzi nad kajetem i nikomu nawet na myśl nie przyjdzie, że jest to zeszyt cudzy.

Czasem wymiana zeszytów przybiera formy mniej niewinne, gdy jeden uczeń oddaje swój innemu, aby wypracowanie przeczytał, po czym na jego podstawie ułożył mniej lub więcej podobne własne, względnie nawet przy liczniejszej klasie z małymi zmianami przepisał; jeżeli chodzi o ćwiczenie matematyczne lub przekład łaciński zróżniczkowanie nie jest konieczne. Podanie swego zadania koledze może odbyć się i na innej drodze. Np. uczeń dyktuje siedzącemu przed nim tekst zadania do ucha, ten nie oglądając się spokojnie pisze za jego dyktandem. Albo jeżeli czas na to pozwala, przesyła komuś tekst na bibule. Niejednokrotnie postępowanie uczniów graniczy z bezczelnością, szczególnie w wypadkach, gdy liczą się z pewną niedbałością nauczyciela, z szablonowością jego pracy czy tylko z brakiem spostrzegawczości. Znam wypadki, że uczeń wpisywał do kajetu kolegi własnoręcznie wypracowanie, a poprawiający klasówki nauczyciel nawet nie zastanowił się, że nagle ćwicze-

nie zostało wykonane zupełnie odmiennym charakterem pisma. Postępowanie to ułatwia przyjmujący się coraz bardziej francuski system kartkowy, zastępujący dziś już w wielu zakładach dawne zeszyty, albowiem nauczyciel otrzymuje tylko ostatnie ćwiczenie ucznia i nie może nawet porównać go z poprzednimi, a jeżeli wykonawca jeszcze zmieni nieco swój charakter pisma (wystarczy choćby pochylenie liter w drugą stronę), nie będzie miał sprawdzający żadnych podstaw do podejrzeń. Zresztą uczniowie potrafią zabezpieczyć się przed niespodziankami: piszący dwa zadania oddaje jedno ze swoim podpisem, drugie anonimowo; jeżeli sprawa wyjdzie na jaw, nikt po prostu nie przyznaje się do zadania. Wypieranie się autorstwa nawet własnego zadania jest częstym trykiem dzieci. Jeżeli zadanie zostało oddane anonimowo, a ocena wypadła niedostateczna, nie można odszukać właściciela; podchodzi jeden i drugi uczeń, rzekomo aby sprawdzić, czy to jego pismo, w rzeczywistości aby zerknąć na notę, a przekonawszy się o złym wyniku kategorycznie twierdzi, że to nie jego ćwiczenie, po czym upomina się o swoje, starając się nieraz wmówić w nauczyciela, że oddał je, lecz musiało gdzieś założyć się lub zgoła zaginąć.

Podstawową jednak pomocą przy zadaniach jest ściąga. I tu na pierwszym miejscu musimy wymienić bryk do łaciny. Wyrywa się z niego odpowiednią kartkę i kładzie pod ławkę, do zeszytu lub pod bibułę. Ale zachodzi przy tym pewna trudność natury społecznej. Posiadający odpowiedni bryk obowiązany jest w myśl zasad moralnych wiążących uczniów dostarczyć tekstu tłumaczenia także innym kolegom. Musi więc jak najszybciej swoje zadanie wykonać, po czym ściągę przesłać dalej, starając się nadto w miarę możności raz czy dwa swoje zadanie na użytek kolegów przepisać; jest to konieczne, zdarza się bowiem nieraz, że na całą klasę znajduje się tylko jeden czy dwa egzemplarze bryka. Gdy bryka zawierającego odpowiedni przekład nikt w klasie nie ma, pracują szybko nieliczni uczniowie, którzy mogą dać sobie radę z tekstem, po czym rozsyłają tłumaczenie na karteczkach. Inni gryzmolą tymczasem przeróżne banialuki oczekując cierpliwie, aż dosięgnie ich zbawienna ściąga; wtedy

przychodzi na nich nagłe natchnienie i rozpoczynają w iście twórczym zapale pisać. Analogicznie dzieje się na klasówkach matematycznych: samodzielnie pisze tylko nieliczny odsetek, reszta ze spokojnym sercem i z jeszcze spokojniejszym sumieniem zrzyna z dostarczonych sobie karteczek lub wprost z zeszytu kolegi.

Konieczność podawania i rozsyłania kartek musiała siłą rzeczy wyrobić w uczniach znaczne w tym kierunku zdolności; z biegiem czasu wytworzyła się specjalna technika podawania ściąg, tak urozmaicona w swych sposobach, wahających się od najprostszych do najbardziej skomplikowanych, że syzyfową pracą byłaby chęć ich gruntownego omówienia. Ograniczamy się więc do najpopularniejszych metod i do kilku wypadków charakterystycznych. Najprostsze naturalnie jest zwykłe doręczenie kartki. I choć wydaje się to rzeczą mało prawdopodobną, jednak zdarza się sporadycznie przy sprzyjających okolicznościach. Np. wolno uczniom do niektórych klasówek używać słowników. Zawsze wtedy pokazuje się, że jest ich znacznie mniej niż uczniów w klasie. Stwarza to konieczność, aby od czasu do czasu uczeń wstawał i przeszedł po słownik do kolegi; przy tej sposobności może dostarczyć lub odebrać sobie ściągę. Albo nauczyciel chce utrudnić ściąganie i w tym celu, zupełnie zresztą racjonalnie, przesuwa lepszych uczniów pod samą katedrę, przy której siedzi; nauczyciele darzą dobrych uczniów pewnym zaufaniem i nie zastanowi ich nawet, jeżeli któryś z nich wstanie ze swego miejsca i ruszy w tył rzekomo do swego rańca po bibułę czy po nową stalówkę, co pozwala mu podać siedzącym głębiej kolegom odpowiednią kartkę. Do przesyłania ściąg służy też wspomniany już telefon: wtedy sunie kartka z ręki do ręki, aż dojdzie na miejsce swego przeznaczenia; szczególnie łatwe jest podawanie jej, jeżeli ławki mają w oparciu poprzeczne otwory (model będący obecnie właśnie w powszechnym użyciu). Inny jeszcze sposób doręczenia to wykorzystanie momentu zwracania klasówki; uczeń, który skończył zadanie łacińskie lub matematyczne wcześniej od innych, podchodzi do katedry, aby je złożyć, i przy tej sposobności podrzuca na jedną z ławek jego odpis. Niejednokrotnie pomysłowość uczniów rozwija coraz to nowe sposoby

w miarę zachodzącej potrzeby. Pewien nauczyciel miał pewność, że jeden z jego uczniów odpisuje ćwiczenia łacińskie; wprawdzie nigdy nie przychwycił go in flagranti, ale nie mógł uzyskać od niego żadnej odpowiedzi ustnej, a przy tłumaczeniu nowej lekcji stwierdził wiele razy, że nie ma on najmniejszego wyobrażenia o łacinie. Próbował różnych sposobów, przesadzając go z miejsca na miejsce, umieszczając go podczas klasówki w odłączonej od innych ławce, sterczał przy nim przez cały czas zadania, wszystko jednak bezskutecznie, bo uczeń stale pisał zadania swe bezbłędnie i tłumaczył, że przy odpowiedzi ustnej „peszy się". Wreszcie nauczyciel posadził go przy katedrze i nie opuszczał ani na krok, ale wypracowanie i tym razem było nienaganne. Gdy bowiem nauczyciel znajdował się na podium, doszedł do niego jeden z najlepszych uczniów z prośbą o pewne wyjaśnienie i stanął obok niego tyłem do katedry; moment wykorzystał siedzący przy niej kolega, aby zza pasa pytającego (mundur P. W.) wyciągnąć przeznaczoną dla siebie ściągę. Czynnikiem pobudzającym pomysłowość dzieci jest prócz chęci wywiązania się z zadania także satysfakcja wystrychnięcia nauczyciela na dudka. Marzeniem uczniów jest, aby użyć samego nauczyciela jako postillon d'amour doręczającego ściągę. Znam jeden jedyny wypadek, że uczeń poważył się na ucieleśnienie tego pragnienia; przyczepił ściągę zwabionemu przez siedzącego przed nim kolegę nauczycielowi do dolnego tylnego brzegu marynarki, po czym inny uczeń wstał prosząc o jakieś wyjaśnienie, i profesor bezwiednie przeniósł kartkę na miejsce jej przeznaczenia. Są to jednak wszystko tylko sporadyczne wypadki, na codzień imają się uczniowie prostszych i bardziej też skutecznych sposobów doręczenia ściągi. Poza wspomnianym już przesuwaniem kartki, które nie jest zupełnie bezpieczne, bo łacnie może ją przyłapać nauczyciel, rzuca się ją zwiniętą w kulkę, albo oddaje z bibułą, czy ukrytą między ostrzami scyzoryka, lub owiniętą wokół ołówka względnie obsadki; jeżeli chodzi o podanie poprzez odstęp między rzędami, przyjęło się przemycanie jej na koniuszku buta wysuniętej w bok nogi. Niezawodny, jeżeli trzeba przesłać ściągę pewnemu określonemu uczniowi, jest tryk z portmonetką. Dostawca karteczki wkłada ją do

swego pugilaresu, po czym wstaje i mówi głośno, że znalazł czyjąś portmonetkę; wtedy zgłasza się po nią kolega, który ma odebrać ściągę, wołając z udaną radością, że jest to jego własność. Rzadko zdarzy się, aby nauczyciel zatrzymał pulares do końca lekcji na katedrze, a nigdy już aby zbadał jego zawartość. W wypadku gdy nauczyciel każe pozostać tym, którzy skończyli zadanie, w klasie, stają się oni rozsadnikami ściąg. Nawet jeżeli zostaną usunięci ze swych miejsc, potrafią niewątpliwie tak się ustawić, żeby pomóc któremuś z kolegów w napisaniu klasówki dyktując mu nieraz całe ustępy tekstu.

Wyszczególnione rodzaje wzajemnej pomocy nadają się przede wszystkim do ćwiczeń łacińskich, do wypracowań matematycznych i do tych zadań z języka polskiego, których materiał jest szablonowy, np. pamięciowe odtworzenie wierszy i poniektóre ćwiczenia gramatyczne. Postać rzeczy ulega zasadniczej zmianie na klasówkach z języka polskiego i z języków obcych nowożytnych, gdy chodzi o indywidualne opracowanie jakiegoś tematu, na tzw. przez uczniów klasówkach stylistycznych. W takich okolicznościach nie można liczyć na otrzymanie ściągi od kolegi, bo każdy uczeń stara się i tak możliwie najekonomiczniej wykorzystać czas na własne potrzeby i napisać jak najwięcej, nie może więc innym zadań dostarczać. Przy tym poszczególne zadania muszą różnić się między sobą, tak że odpisanie in extenso cudzego ćwiczenia jest z góry wykluczone. Jedyna pomoc, z jaką uczeń może pospieszyć koledze, to pozwolić mu zapoznać się z własnym wypracowaniem przez odpowiednie ustawienie swojego zeszytu; ale korzyść z tego miałby tylko taki uczeń, który nie zrozumiał tematu lub nie wie, jak zabrać się do jego wykonania, pisać bowiem i tak musi samodzielnie. Znam natomiast wypadek bezpośredniego ściągania z własnych zadań. Pewien uczeń, niewiele umiejący po niemiecku, po piątym zadaniu zaczął pisać, wprawdzie nie do rzeczy, ale poprawniejszym językiem; okazało się, że podczas klasówki zrzynał poszczególne zdania a nawet całe odstępy z poprzednich swych wypracowań klecąc z nich nowe ćwiczenie.

Ponieważ uczeń na klasówkach stylistycznych może liczyć ze strony kolegów co najwyżej na doraźną i drobną

jedynie pomoc w postaci słówek czy zwrotów oraz jednej czy drugiej wiadomości, musi pisać je samodzielnie lub przygotować sobie ściągę z góry przed lekcją, którą to metodę postępowania obierają sobie w miarę możności uczniowie. Korzystając z przygotowanej w domu lub na pauzie czy drukowanej ściągi, starają się dzieci ukryć przed nauczycielem źródło swych umiejętności, co daje początek wielopostaciowej technice posługiwania się ściągą. Zajmiemy się sposobami najcharakterystyczniejszymi.

Najprostsze jest otwarcie zeszytu czy książki lub umieszczenie karteczki pod ławką, wyciąganie ich w chwili nieuwagi profesora i odpisywanie. Jeżeli nauczyciel dopuszcza do tego, aby na pulpicie leżały i inne prócz zeszytu szkolnego przedmioty, można na nim umieścić teczkę i w niej ukryć ściągę. Nieraz kładą uczniowie teczkę z książkami obok siebie na siedzeniu, pod pozorem że nie mieści się pod pulpitem. Chowają też często dzieci ściągę do kajetu szkolnego; wystarczy wtedy odchylić nieco kartę zeszytu, na której się pisze, aby odczytać tekst ściągi. Powyższy sposób doczekał się znakomitego ulepszenia, które jednak da się zastosować tylko w specjalnych warunkach, jeżeli kartki kajetu są cienkie i trochę przeźroczyste: przygotowuje się ściągę formatu zeszytu i wykonaną pismem normalnej wielkości, po czym zasuwa się ją za kartę kajetu, na której się pisze; uczeń nie potrzebuje w takim wypadku odwracać kartek, bo podłożony tekst tak przebija, że pisze nieomal po liniach ściągi. Jeżeli ściąga jest mała, można ją umieścić na lewej dłoni, którą do połowy zasuwa się pod pulpit; w razie niebezpieczeństwa trzeba tylko zamknąć rękę i szybko sięgnąć do kieszeni; aby ruch swój na wszelki wypadek upozorować, należy wyciągnąć chusteczkę i użyć jej. Jeżeli wolno posługiwać się słownikiem, można po prostu zasunąć ściągę między jego kartki. Można ją wsunąć pod bibułę, na której opiera się stale lewą rękę. Można schować ją do kieszeni, w chusteczkę, przypiąć do klap lub do dolnego brzegu marynarki czy do mankietów, umieścić pod krawatem, schować za gumkę krótkich spodni, za pasek. Można owinąć kartkę wokoło ołówka czy zapasowej lub używanej właśnie rączki, przymocować ją w kształcie podłużnego paska do linijki.

Jeden z uczniów nie miał nigdy obsadki na zadaniu szkolnym; powód był bardzo prosty: zwijał posiadaną ściągę niby najniewinniejszy kawałek papieru i zatykał w tę prymitywną obsadkę stalówkę; w ten sposób pisał niejako wprost ściągą. Inny korzystał z tego, że miał nogi giętkie jak istny cyrkowy „człowiek bez kości“, umieszczał ściągę na podeszwie buta i wyginając stopę zrzynał zadanie. Tysiąc i jeden sposobów umieszczenia ściągi istnieje i moglibyśmy naszą litanię ciągnąć w nieskończoność nie wyczerpując nigdy wszystkich możliwości. Ten czy inny sposób dyktuje zwyczaj, przykład, nagła inwencja twórcza, warunki lokalne. Jeżeli otwory na kałamarze nie są kryte blachą ochronną, uczniowie, którym brak kałamarza, przesuwają popod otworem ściągę korzystając z niej bez zwrócenia czyjejkolwiek uwagi; to drugi z powodów nagminnego znikania na klasówkach kałamarzy. Inni używają do tego celu blaszanych pokrywek od kałamarzy kryjąc pod nimi małą karteczkę. Są i tacy, co „idą na całego“. Wychodzą z założenia, może i słusznego, że najprostsze jest zarazem i najlepsze, że bystre oko profesora odkryje tylko to, co jest ukryte, lecz nie poświęci uwagi temu, co jest na wierzchu; w myśl tej psychologicznej przesłanki umocowują kartkę przed sobą na załomie ściany, na piecu czy nawet po prostu na ławce. I często zdarzy się, że nauczyciel przyłapie kolegę, który wymyślił sobie jakiś niezwykle skomplikowany i niezawodny sposób, a obok siedzącego ucznia, który otwarcie zrzyna, zostawi w spokoju.

W razie niebezpieczeństwa starają się uczniowie ściągę możliwie szybko i jak najdyskretniejszym ruchem usunąć. Przeważnie zsuwają ją za plecy siedzącego przed nimi kolegi, lub zrzucają na ziemię i przydeptują nogą. Ukrycie ściągi za plecami kolegi jest o tyle pewniejsze, że żaden z nauczycieli nie każe wstać uczniowi, siedzącemu przed podejrzanym, bardzo zaś często jego samego wezwie do wyjścia z ławki. Mniej wypraktykowani chowają ściągi do kieszeni, za pończochy, za paski, wrzucają za koszulę na piersi. Uczeń złapany nigdy się nie przyzna; żeby wina jego była nie wiadomo jak oczywista, będzie kłamał w żywe oczy i nadal twierdził z maniackim uporem, że nie odpisywał. Przyzwoity ściągacz nigdy też nie dopuści do odebrania sobie ściągi

i w ostatecznym wypadku będzie starał się zniszczyć ją w jakikolwiek sposób, jeżeli nie da się inaczej, nawet wprost na oczach profesora. Byłem naocznym świadkiem, jak uczeń, przychwycony in flagranti, połknął po prostu karteczkę.

Niejednokrotnie, gdy znany jest stały zwyczaj nauczyciela siedzenia przy katedrze lub stania przed ławkami, umieszcza się kartkę na plecach ucznia, siedzącego przed odpisującym. Odbywa się to analogicznie jak przy odpowiedziach ustnych, przy czym wskutek zmienionych nieco na klasówce warunków kontentują się dzieci przeważnie zwykłym zatknięciem za kołnierz, rezygnując z innych możliwości. Bardzo prosty a skuteczny sposób polega na położeniu wspólnej ściągi na siedzeniu ławki między uczniami. Można z niej bezkarnie odpisywać, a gdy nauczyciel zbliży się, przysiada ją jeden z uczniów nieznacznym przesunięciem się na swoim miejscu; ruch ten musi jednak zawsze wykonać uczeń po stronie przeciwnej do tej, z której zbliża się profesor. Ten sam sposób stosują dzieci w jeszcze pewniejszej odmianie, gdy siedzenie jest dostatecznie głębokie, a więc w pierwszym rzędzie, jeżeli mają nie ławki a krzesła; odpisujący kładzie sobie ściągę drobnych rozmiarów na siedzeniu między nogami, tak że gdy je rozstawi, może swobodnie czytać, jeżeli zesunie, nikt nie domyśli się ukrytej pod nimi kartki. Gdy wolno pisać „na brudno", można po nagryzmoleniu kilku nic nie znaczących zdań wyciągnąć ściągę, pisane dla pozoru nonsensy schować do kieszeni i otwarcie korzystać z przygotowanego poza lekcją wypracowania. Jeszcze mniej złożone bywa postępowanie, gdy nauczyciel pozwala pisać „na brudno" w brulionach; wtedy bowiem odwraca się tylko odpowiednią ilość kartek, aby dotrzeć do właściwego z kilku przygotowanych sobie a priori tematów. Miałem ucznia, który w zeszycie szkolnym do języka polskiego wygotowywał z góry na każdą klasówkę wiele różnych zadań w domu, po czym zamiast pisać, wyrywał tylko niepotrzebne wypracowania, nad odpowiednim umieszczał podyktowany tytuł oraz datę i oddawał swój anemiczny kajet nie ruszywszy nawet ćwiczenia w klasie.

Gdy tematy, które profesor daje, są zupełnie oderwane od materiału lekcyjnego i od życia szkolnego i nie można

ich ani rusz przewidzieć, zdani są uczniowie w większości wypadków na pomoc z zewnątrz. Jest ona rozmaicie zorganizowana w poszczególnych zakładach. Znałem klasę, która w tylnych drzwiach, prowadzących na korytarz, wywierciła sobie wcale pokaźne otwory i przez nie komunikowała się z kolegami z klas wyższych. W pewnej klasie umieszczono w szafie, stojącej za ławkami, dobrego łacinnika z drugiego oddziału i ten dyktował siedzącym z tyłu przekład wyznaczonego przez profesora tekstu. W innym zakładzie przyjął się zwyczaj, że w dziesięć minut po rozpoczęciu klasówki przychodził jeden ze starszych uczniów, pozorując swoje wejście jakąkolwiek błahostką, przeważnie jednak z powołaniem się na któregoś z nauczycieli, np. prosił o mapę lub lepiej jeszcze o jakąś książkę, i odbierał zamówienia na ściągi wraz z tematem; po wykonaniu zadań wnosił je inny kolega przychodząc np. po dziennik, który był rzekomo potrzebny jakiemuś nauczycielowi. Czasem wspomaga chłopców w oszustwie łaskawy przypadek: uczeń spotyka np. na korytarzu woźnego, odbiera od niego kurendę i już ma nienaganny pozór wejścia do obcej klasy w czasie lekcji. Czasem kurendę zastępuje ad hoc sfałszowana kartka, zawiadamiająca o rzekomej próbie orkiestry czy zebraniu samopomocy itp. Znam zakład, którego uczniowie korzystają z tego, że księgarnia, zaopatrzona obficie w bryki, znajduje się tuż obok, i zamiast zakupywać na niepewne z góry wielkie ich ilości, posyłają po odpowiedni kolegę, czatującego na korytarzu, już po podyktowaniu tematu; księgarz jest zresztą inteligentny i ogromnie uczynny i sam wyszukuje zawsze ochoczo potrzebny tekst przekładu. Młodzież jednej z klas zrzucała temat matematyczny lub łaciński przez okno, które zamykano, aby hałas z zewnątrz nie przeszkadzał przy pracy, na podwórze, gdzie oczekiwał mający ćwiczenie wykonać kolega z tego samego zakładu; po piętnastu minutach wśród skarg na złe powietrze w klasie otwierano okno i szybko odbierano ściągę. Długi czas nauczyciel niczego nie podejrzewał, gdyż klasa znajdowała się na trzecim piętrze; aż pewnego razu otworzył sam okno i spostrzegł natychmiast prymitywny mechanizm: umieszczoną na drucie szpulkę z przewiniętą cienką białą nitką, która służyła do łatwego

windowania ściągi w górę. Wszystkie jednak sposoby, oparte na pomocy z zewnątrz, nie są nazbyt bezpieczne, ponieważ ilość czynników, które mogą przeszkodzić uczniom w ich zamierzeniach, znacznie wzrasta, są bowiem narażeni nie tylko na podejrzliwość nauczyciela w klasie, ale i na wszystkie nieoczekiwane a jakżeż częste niespodzianki poza klasą — na korytarzu i w ustępach, gdzie przeważnie wygotowuje się potrzebne zadania. Są to też poza nielicznymi wypadkami środki od wielkich dzwonów, rezerwowane na okoliczności wyjątkowe, szczególnie na piśmienne egzaminy dojrzałości. Tematy wnosi się wówczas w lodzie, którym obłożona jest woda sodowa, w bułkach, w cytrynach. Przynoszą je przekupieni prawie zawsze woźni, sporadycznie i profesorowie o bardziej miękkich i litościwych sercach czy tylko o szerszych kieszeniach. Przeczuwam, jakie gromy spadną na mnie za to skromne zdanie, ale nie cofam go. Sam będąc na pierwszym roku filozofii miałem sposobność pisać ściągę maturyczną, której temat wyniósł, jak i wypracowanie odebrał, jeden z profesorów danej szkoły. A wiem, że nie jest to odosobniony wypadek. Ryzyko jest przy maturze znacznie większe, ale i gra bardziej warta świeczki, bo od wyniku egzaminu zależy nieraz przyszłość ucznia, a zawsze wejście o rok wcześniej w życie, co wydaje się w tym wieku tak ważne. Nie dziwię się więc zupełnie, że wzmaga się wtedy i energia i pomysłowość. Ba, korzysta się nawet z ułatwień technicznych: w jednym z gimnazjów ustawili uczniowie w ustępie powielacz, aby każdy abiturient mógł otrzymać równocześnie przekład tekstu łacińskiego.

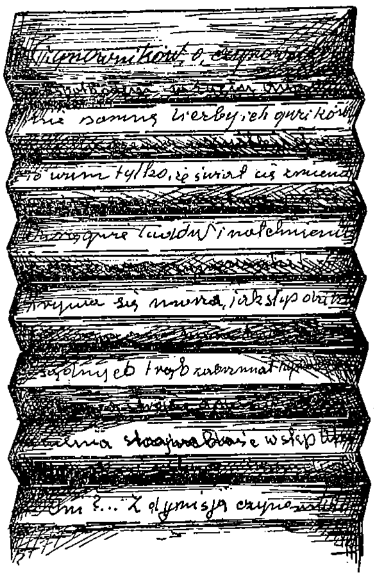
Jak już zaznaczyłem, współpraca grupy może przybrać na klasówkach stylistycznych tylko bardzo ograniczone formy. Pomoc, której może udzielić jeden uczeń drugiemu, jest anemiczna; nawet odpowiedzi na drobne pytania są przeważnie niemrawe, uczniowie bowiem muszą pracować każdy dla siebie, nie mają czasu dla kolegów, a ich nagabywanie odczuwają jako coś denerwującego tylko i przeszkadzającego. Jakkolwiek większość z nich ma ściągi, jednak skupia i tak uwagę na zadaniu, czy to aby uchronić się przed argusowym spojrzeniem nauczyciela, czy też aby przeprowadzić rozsądną adaptację ściągi, nie zawsze pokry-

wającej się z otrzymanym na klasówce tematem. Wiele natomiast może klasie pomóc jeden kolega, straceniec, który i tak z góry wie, że nic dobrego spotkać go już nie może: wystarczy, aby ściągnął na siebie uwagę nauczyciela i starał się przykuć ją na cały czas zadania. Nie jest to na ogół takie trudne. Trzeba tylko, aby uczeń udał, że zrzyna zadanie z jakiejś karteczki. Nauczyciel będzie niewątpliwie czatował na sposobność złapania go in flagranti, będzie tak podniecony i zdenerwowany bezczelną otwartością oszustwa, że upór jego będzie ciągle wzrastał i czy stać będzie przy delikwencie czy chodzić po klasie, stale koncentrować będzie wszystkie siły swego intelektu na złapaniu nieistniejącej ściągi. Dzięki temu inni koledzy zyskają wiele swobody w przepisywaniu.

Przechodzimy z kolei do omówienia bardziej skomplikowanych ściąg i dość nieraz trudnych sposobów ich użycia. Wywołuje je nie zawsze potrzeba. Raczej przeciwnie! Poza pewnymi wyjątkami o wiele skuteczniejsze w praktyce są środki proste, nie wymagające wielkich przygotowań i ogromnej często wprawy w użyciu; przy tym przy posługiwaniu się ściągą uczeń tym mniej narażony jest na możliwość wykrycia, im prymitywniejszych ima się sposobów. Nie potrzeba więc każe uczniom używać skomplikowanych środków, pcha ich do tego raczej pęd wynalazczy, który znajduje upust w wytwórczości coraz to nowych środków, upraszczających pracę. Równocześnie gdy przyglądamy się z boku, jak dzieci komplikują rzeczy, które dałyby się załatwić o wiele prościej, odnosimy wrażenie, że podnoszą po prostu ściąganie do godności jakiegoś obrzędu, który celebrują etykietalnie, rozkoszując się sami powolną sumiennością przygotowań czy trudnością działania, czyniącą ich środki czymś, co stoi ponad powszedniością, czymś, czego mogą użyć tylko wtajemniczeni, oni, kapłani tego przybytku, w którym budują ołtarz oszustwu.

Oprócz zwykłych kartek czy pasków papieru używają uczniowie nagminnie „harmonijek“ i „rolek“; obydwa rodzaje złożenia ściąg są celowe, ponieważ nie utrudniając odczytywania redukują do minimum ich objętość i ułatwiają przy nabyciu odpowiedniej wprawy posługiwanie się nimi. Do wykonania harmonijki biorą dzieci pasek trochę lepszego, np.

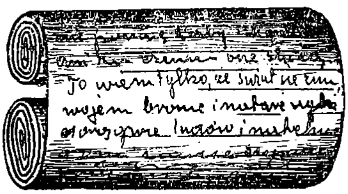
satynowanego papieru o dowolnej długości, która jednak nie powinna przekraczać jednego metra, o szerokości zaś nie większej nad długość swego wskazującego palca. Pasek ten składają równiutko w karby wachlarza, tylko równoległe,



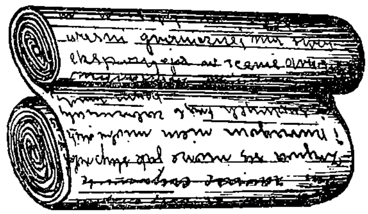
Harmonijka

każdy nie głębszy nad pół do jednego centymetra. W ten sposób otrzymują jakoby książeczkę, długą na mniej więcej 6 cm, o szerokości do 1 cm, którą kładą na lewej dłoni wzdłuż środkowego palca, lepiej jeszcze między palec środkowy a serdeczny, po czym obracają poszczególne linijki tekstu niby wąskie karteczki notatnika za pomocą kciuka, przytrzymując odwrócone już palcem wskazującym. Harmonijka pozostaje więc ukryta w dłoni przez cały czas ściągania w formie wąskiego pasemka, z którego można odczytać jeden do dwóch wierszy tekstu. Zapisywać można tę ściągę dwustronnie, wystarczy bowiem przewrócić ją w ręce, aby uwidocznić drugi tekst. również do rolek używa się paska lepszego papieru o jednakowej jak przy harmonijce szerokości i o dowolnej długości. Istnieją dwa rodzaje rolek zależnie od sposobu ich zwinięcia. Jeden z nich polega na zwijaniu paska

papieru ku sobie z obu stron w rulony, tak że powstają dwie stykające się ze sobą rolki. Kładzie się je analogicznie do harmonijki na lewej ręce rulonami do dłoni, ponieważ tekst jest wypisany na zewnątrz; jeden rulonik spoczywa między



Rolka jednostronna



Rolka dwustronna

palcem środkowym a serdecznym, drugi między środkowym a wskazującym. Nawija się górny rulonik przez obracanie go kciukiem. Odcinek tekstu możliwy do odczytania ma do dwóch centymetrów wysokości. Drugi typ rolki to również dwa ruloniki, zwijane z dwóch przeciwnych końców paska papieru, ale każdy na odwrotną stronę. Na ręce umieszcza się je zawsze tak, aby górny rulonik, spoczywający między palcem środkowym a wskazującym, leżał ku dłoni, dolny zaś, między środkowym a serdecznym, na zewnątrz. Podobnie jak przy rolce jednostronnej nawija się kciukiem górny wałeczek, a więc w kierunku od małego palca ku kciukowi. Rolka zwijana w dwie odwrotne strony ma tę wyższość, że może być zapisana dwustronnie, podczas gdy przy rulonikach zwijanych na tę samą stronę można pisać tylko jednostronnie, w pierwszym bowiem wypadku wystarczy przewrócić rolkę, aby móc drugi tekst czytać; natomiast rolka jednotekstowa o wiele łatwiej obraca się. Obydwa typy rolek pozostają naturalnie stale zwinięte, bo gdy jeden rulonik ruchem kciuka nawijamy, drugi automatycznie odwija się; aby uniknąć niespodzianek, na które naraziłoby rozluźnienie się wałków, uczniowie nakładają na nie przeważnie cienką gumkę, w rodzaju używanych po aptekach, albo w braku jej przewiązują je przez środek nitką, co jednak nie jest już tak niezawodne. Niektórzy uczniowie zakładają nawet po

dwie gumki, po obu brzegach rolki. Podobna do nich jest rolka na wzory matematyczne. Opisane są przeznaczone na większą ilość tekstu, zależnie bowiem od tego czy są jednostronne czy dwustronne, mogą zawierać dwa do czterech obszernych zadań. Rolki do matematyki byłyby za cienkie i przez to funkcjonowałyby wadliwie, szczególnie miętyby się; aby tego uniknąć, przylepia się do obu końców paska papieru po zapałce i dopiero wokół nich zwija ruloniki. Poza tym nie różnią się one ani w sposobie zrobienia ani użycia od przedstawionych powyżej.

Bardzo często uczniowie przedsiębiorą pewne środki ostrożności, aby móc jak najłatwiej usunąć w razie niebezpieczeństwa rolkę czy harmonijkę. Najpopularniejsze jest proste urządzenie, pozwalające ściągom znikać w rękawie. W tym celu przeciąga się przez rolkę względnie harmonijkę gumkę, której drugi koniec przewiązuje się na lewej ręce powyżej łokcia; długość gumy jest taka, aby ściąga w swobodnej pozycji znajdowała się nieco poniżej łokcia. Gdy uczeń pragnie użyć przygotowanej ściągi, sięga prawą ręką do lewego rękawa i naciągając gumę wydobywa rolkę, po czym umieszcza ją w lewej dłoni i w sposób już opisany może z niej korzystać. W razie niebezpieczeństwa wystarczy, aby puścił przytrzymywaną rolkę, a ta, pociągnięta przez naprężoną gumę, wróci automatycznie do poprzedniej pozycji poniżej łokcia i jest tym samym dla nauczyciela niewidoczna. W ten sposób można równocześnie spreparować kilka różnych ściąg, ale każda z nich musi być umocowana na oddzielnej gumce. Analogiczne urządzenie, dające jednak jeszcze więcej pewności w użyciu, przeprowadza się przy pomocy sznurka. Uczeń przeciąga zasmarowany atramentem sznur przez obydwa rękawy; końce sznurka przywiązuje do guzików na rękawach, jeden z lewej, drugi z prawej strony. Sznur musi być nieco dłuższy niż odległość między jednym a drugim punktem zaczepienia. Do sznurka w lewym rękawie przyczepia się drucikiem ściągę, którą podczas odpisywania trzyma się w lewej dłoni. Gdy nauczyciel zbliża się, wystarczy aby uczeń ręką prawą sięgnął do kieszeni po chusteczkę, a pociągnięty sznur porwie za sobą ściągę kryjąc ją w rękawie; skoro niebezpieczeństwo minie, dość wypro-

stować z kolei lewą rękę, a ściąga znów wysunie się. Skomplikowana ta maszyneria ma pewne zalety. Przede wszystkim pozwala na przyczepienie ściągi także dopiero na lekcji, a więc umożliwia tym samym użycie dowolnej ilości rolek czy harmonijek; na gumkach zaś trzeba umocować przygotowane ściągi, których liczba może sięgać przez wzgląd na pojemność rękawa najwyżej czterech, już z góry przed lekcją, nie może więc uczeń korzystać z tego urządzenia, jeżeli dopiero na klasówce otrzyma ściągę od któregoś z kolegów czy z zewnątrz. Po drugie — przy gumce, gdy dziecko raz ściągę puści, traci niejednokrotnie wiele czasu na jej wydobycie z rękawa, przy czym trudno mu ukryć swe ruchy przed nauczycielem; przy sznurze, przeprowadzonym przez obydwa rękawy, może uczeń powodować ukazywanie się i znikanie ściągi dowolną ilość razy nie obawiając się, aby ruchami swymi wzbudzić u nauczyciela jakiekolwiek podejrzenie.

Uczniowie, jak już powiedzieliśmy, silą się na coraz to nowe konstrukcje, których opisywać ani wszystkich nie możemy, ani też nie miałoby to celu, gdyż używają ich tylko jednostki i nie przyjmują się one u większej ilości uczniów. Pozwolimy więc sobie przytoczyć tylko dwa wypadki dla zilustrowania naszych wywodów. Jeden z uczniów korzystając z tego, że zeszyty do zadań francuskich były obłożone a na okładce przylepiona dość dużych rozmiarów etykieta z nazwiskiem właściciela kajetu, użył jej jako torebki na ściągi. W tym celu podlepił ją tylko z trzech brzegów, przez czwarty zaś luźny wsuwał pod nią swoje ściągi, pisane drobniutkim pismem na karteczkach o rozmiarze 5 x 8 cm; mieściło się ich tam bez trudności do ośmiu sztuk. Podczas klasówki wyciągał sobie potrzebną karteczkę, nie będąc zmuszony grzebać i szukać po kieszeniach za odpowiednią ściągą. Inny chłopiec wykonał bardzo zgrabny i wcale nieźle pomyślany aparat do ściągania. Bardzo grubą rączkę wydrążył do połowy, po czym na powierzchni jej zrobił rodzaj okienka długości 8 cm, szerokiego zaledwie na 6 mm. Górę obsadki stanowiła zakrętka, którą można było zdejmować a po założeniu kręcić. Gotową ściągę w formie rulonika zatykał uczeń w otwór w zakrętce, po czym zasuwał w obsadkę.

Kręcąc ruchomą główkę obsadki mógł swobodnie przez okienko odczytywać swą ściągę, pisząc równocześnie tą samą rączką zadanie. Już na tych dwóch przykładach możemy zorientować się, jak niepraktyczne i niecelowe są często pomysły dzieci, ile wykonanie ich wymaga pracy i mozołu w stosunku do nikłego efektu praktycznego.

VII. Pismo łacińskie na usługach ściąg i jego rozmiary — Powody zatajenia pisma — Alfabet grecki — Znaki Morsego — Stenografia — Używane przez uczniów alfabety tajne — Układy graficzne linii geometrycznych — Punktowe rozmieszczenie znaków — Szyfr literowy — Szyfr liczbowy — Szyfr nutowy

Przeważnie wypełniają uczniowie swoje ściągi normalnym pismem łacińskim, którego wielkość jest zmienna zależnie od potrzeb i od rozmiarów tekstu i kartki. Gdy chodzi np. o podpowiadanie za pomocą umieszczonych na okładkach zeszytu czy książki słów piszą je dzieci ogromnymi literami, tzw. „wołami" albo „kulfonami". Ściągi podkładane pod kartki zeszytu pisane są literami normalnej wielkości. Ale większość pozostających w użyciu ściąg pokryta jest zupełnie drobnymi znaczkami, ledwie czytelnym wskutek milimetrowych rozmiarów pismem, tzw. w żargonie szkolnym „maczkiem". Wielkość pisma obraca się więc w granicach od 1 do 60 czasem i 70 mm. Maczku używają uczniowie z musu, aby możliwie zmniejszyć rozmiary ściąg, chociaż utrudnia on znacznie odczytywanie. Do tego celu służą również skróty, szczególnie opuszczanie końcówek, czy upraszczanie grup spółgłoskowych względnie wyrzucanie samogłosek; niejednokrotnie występują też pewne skróty stałe na często powtarzające się słowa, niby znaki ideograficzne. Ale wszystkie te poczynania mają rację bytu przy ściągach np. do klasówek polskich, nie dałyby się jednak zastosować prawie nigdy do tekstów przeznaczonych na zadania z języków obcych nowożytnych; te bowiem muszą być wyraźne, ponieważ uczeń mający przepisywać wypracowanie, w którym opuszczono końcówki czy poskracano rodzajniki, czułby się niepewniej niż w ogóle bez ściągi. W takich wypadkach pozostaje jako jedyne możliwe wyjście użycie wyraźnego maczku.

Niejednokrotnie nie piszą uczniowie swoich ściąg alfabetem łacińskim, lecz innym. Składa się na to powodów wiele i różnych w poszczególnych przypadkach. Pewną rolę odgrywa niewątpliwie chęć zatajenia treści przed profesorem w razie przychwycenia przez niego karteczki; nie bez wpływu będzie też dążenie do ułatwienia sobie odpisywania, bo mniej

trzeba się kryć z taką dla nauczyciela rzekomo niezrozumiałą karteczką. Ale podstawowym motorem użycia innych alfabetów jest, mamy wrażenie, ogólna tendencja strukturalna dzieci, aby operować środkami możliwie tajemniczymi; wynika ona z psychicznej konieczności ochrony swych poczynań przed interwencją dorosłych.

Najprostsze jest użycie do wypełniania ściąg alfabetu greckiego, odpowiednio przystosowanego do potrzeb języka polskiego czy obcego; adaptację tę przeprowadza się w sposób zupełnie prymitywny: do odpowiedniej litery greckiej dzieci dodają po prostu ogonek mający oznaczać nosowość czy zaopatrują ją w znak zmiękczenia, brakujące zaś dźwięki zastępują bez żenady literami łacińskimi. Drugim ogromnie rozpowszechnionym pismem jest poczciwy stary alfabet Morsego, często zresztą w postaci mocno zniekształconej. Przeważna część uczniów posługuje się nim w ten sposób, że poszczególne litery oddziela pionową kreską, słowa dwiema. Tak np. wyrazy *prawo grawitacji* wyglądałyby następująco:

· — — · | · — · | · — | · — — | — — — || — — · | · — · | · — | · — — | · · | — | · — | · — · — | · — — — | · · |

Powyższe alfabety służą szczególnie uczniom młodszym, starsi natomiast używają czasami znormalizowanego pisma stenograficznego, które stosunkowo najlepiej nadaje się do tego celu.

Naturalnie trzeba naiwności, właściwej dzieciom, aby przypuszczać, że nauczyciel nie zorientuje się, że tekst, który złapie u nich podczas zadania, nie jest niewinną karteczką, tym bardziej, że, pomijając fakt czy zna alfabet grecki lub Morsego względnie stenografię, natychmiast rozpozna rodzaj pisma, a jeżeli będzie chciał, może uzyskać bez trudu jego transkrypcję.

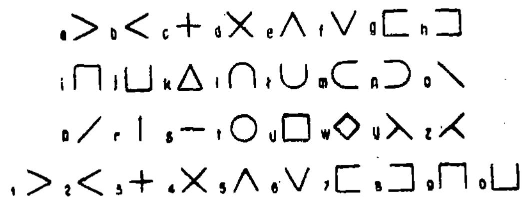
Ale wzmiankowane alfabety nie wyczerpują ani w przybliżeniu pism, używanych przez uczniów. Bardzo często posługują się oni również alfabetem tajnym. Naturalnie mowy nie ma o piśmie tajnym chemicznym (np. o atramentach sympatycznych), a tylko o alfabetach fizycznych i to zawsze szyfrowych, nigdy kablowych (code). Tajne pismo w zastosowaniu do ściąg ma swoje wartości. Jakkolwiek bowiem od-

czytanie kryptograficznych znaków nie przedstawia dziś specjalnych trudności, zwłaszcza jeżeli znany nam jest język, w którym tekst napisano, i tym bardziej że uczniowie muszą posługiwać się alfabetami opartymi na kluczach możliwie najprostszych, aby mogli szybko i łatwo nauczyć się posługiwać znakąmi i odczytywać je, jednak z góry można przyjąć, że żaden nauczyciel nie zada sobie trudu dość skomplikowanych obliczeń, które pozwoliłyby mu na zrekonstruowanie klucza. Przy tym wiele z tych tekstów na pierwszy rzut oka nie budzi zupełnie podejrzeń, wyglądają bowiem na jakieś niewinne zabawy, dziecinne gry itp. Z drugiej strony uczeń potrzebuje długiego ćwiczenia, aby pewien szyfr należycie opanować, tzn. tak by móc go odczytywać zupełnie swobodnie bez zaglądania do klucza i nie zestawiając ustawicznie nawet w myśli znaków z rozwiązującym je schematem. Z góry więc wykluczone jest użycie jakiegoś skomplikowanego systemu, który wymagałby przy odczytywaniu operowania suwakiem, kratką czy zegarem. Mimo koniecznej prostoty używanych przez dzieci alfabetów tajnych podziwiać można ogrom pracy, w zasadzie przecież zupełnie bezproduktywnej, jaką w opanowanie sztucznego pisma wkładają. A widziałem uczniów, którzy doszli do takiej perfekcji, że znacznie gładziej szło im odczytywanie wymyślonych kabalistycznych znaków niż pisma łacińskiego.

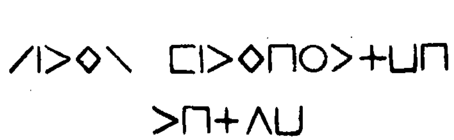
Nie możemy omówić wszystkich istniejących po szkołach, po klasach, czy u poszczególnych grup młodzieży alfabetów tajnych — z tej prostej przyczyny, że ich wszystkich nie znamy i nigdy wyczerpująco poznać nie będziemy w stanie. Nie możemy nawet wymienić wszystkich tych, które widzieliśmy, bo rozsadziłoby to ramy tej pracy. Ograniczamy się do przeprowadzenia pewnego ich zgrupowania i omówienia poszczególnych przykładów dla każdego z używanych systemów. Wszystkie przytoczone pisma tajne są zaczerpnięte z życia, i niechaj dzieci, które zdradziły mi swą tajemnicę, wybaczą, że nadużywam na tym miejscu ich zaufania i podaję in extenso tajne klucze, pozbawiając ich możliwości dalszego korzystania z wystudiowanych mozolnie i wykutych w pocie czoła alfabetów.

Pierwszą grupę alfabetów, w których wyżywa się bez-

produktywnie fantazja młodzieńcza, stanowią układy graficzne pewnych geometrycznych linii, mających zastąpić litery łacińskie. Większość alfabetów, znajdujących się w naszym posiadaniu, jest zbiorem luźnych kresek i kół, nie ujętych w żaden szablon, który ułatwiałby ich opanowanie. Przedstawimy najlepszy z nich, którego znaki przewyższają inne tym, że są łatwe do napisania, składają się bowiem najwyżej z czterech kresek w ilość prostych złożeniach i pojedynczych łuków, przy czym jedna litera różni się widocznie od drugiej. Alfabet ten obejmuje 24 różnych znaków. Nosówki rozwiązane są w nim przez podwójne litery, a więc zamiast *a* występuje *an,* zamiast *ę* zaś *en;* analogicznie uporano się ze zmiękczeniami pisząc zamiast *ć, ń, ś, ź* dwie litery *cj, nj, sj, zj.* Niema różnicy między *u* a *ó* oraz między *rz* a *ż,* z obcych znaków jeszcze między *w* a *v;* uczniowie stosują w obu wypadkach odpowiedniki *u, rz, w.* Literę *q* rozwiązuje się przez *kw,* a *x* przez *ks.* Liczby wreszcie równoznaczne są z pierwszymi dziesięcioma znakami alfabetu, a więc piszemy *a* zamiast jeden, *b* zamiast dwa, *j* zamiast zera. Znaki przystankowe wzięto bez zmian z normalnego pisma. Podajemy klucz alfabetu:

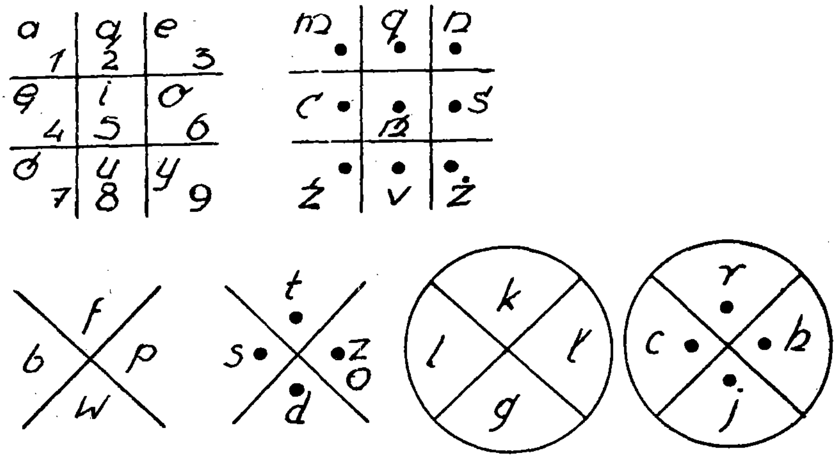


Dla ilustracji piszemy według tego klucza wyrazy *prawo grawitacji* i liczbę *19350:*

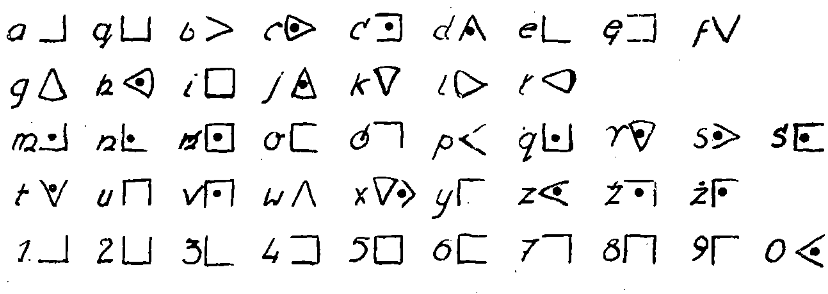


Istnieje jeszcze jeden odmienny od poprzedniego typ pisma tajnego w układzie graficznym, łatwiejszego znacznie do zapamiętania, bo litery zostały rozmieszczone w pewnych figurach, a obrazem ich graficznym w alfabecie są otaczające

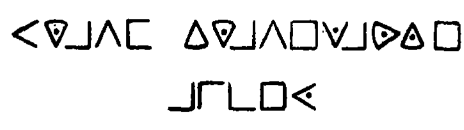
je linie. System ten nadaje się przede wszystkim dla dzieci o szczególnie wyrobionej pamięci wzrokowej. Najdoskonalszy, jaki posiadamy w swym zbiorze, jest oparty na następującym kluczu graficznym:



Samogłoski stanowią równocześnie cyfry, a więc jeden za *a*, dwa za ą itd.; dla zera użyto znaku z. Interpunkcję stosuje się normalną. W rozwiązaniu klucza otrzymujemy następujący alfabet:



Podaję w omawianym alfabecie, jak poprzednio, wyrazy *prawo grawitacji* a pod nimi liczbę *19350:*



Inny charakterystyczny typ układu graficznego to pismo oparte na czteropunktowym rozmieszczeniu dwóch tylko znaków *x* i *o*. W założeniach swych układ przypomina Braille'owskie obecadło dla niewidomych. Ma tę wyższość nad przytoczonym poprzednio, że jest o wiele prostszy w kształtach, pisanie nim wymaga natomiast bardzo wiele czasu i zajmuje dużo miejsca. W wyglądzie zewnętrznym jeszcze mniej niż cytowany budzi podejrzeń robiąc wrażenie jednej z gier towarzyskich, z takim zamiłowaniem uprawianych przez uczniów podczas godzin szkolnych. Zasada podziału dwóch znaków bardzo prosta: *x* oznacza litery od *a* do *ł* oraz *q* i kropkę, znak *o* natomiast głoski od *m* do *z*, *v* i przecinek. Literę *ż* zastępuje się przez *rz*, a więc podwójnym znakiem, literę zaś *ó* przez *u*. Samogłoski *ą* i *ę* tworzy się dodając osobny znak oznaczający nosowość do *a* względnie *e*; podobnie przez położenie po *c*, *n*, *s*, *z* odrębnego znaku zmiękczenia otrzymujemy *ć*, *ń*, *ś*, *ź*. Poszczególne litery przedzielamy jedną kreską pionową, wyrazy dwoma. Oto alfabet:

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	ł	q	kropka
x.	.x	. .	. .	xx	. .	x.	.x	x.	.x	xx	.x	x.	xx	xx
. .	. .	x.	.x	. .	xx	x.	.x	.x	x.	x.	xx	xx	.x	xx

m	n	o	p	r	s	t	u	w	y	z	v	przecinek
o.	.o	. .	. .	oo	. .	o.	.o	o.	.o	oo	oo	oo
. .	. .	o.	.o	. .	oo	o.	.o	.o	o.	o.	.o	oo

nosowość	zmiękczenie
.o	o.
oo	oo

W ten sposób wyrazy, które już przytoczyłem, *prawo grawitacji* wyglądają w opisanym tajnym piśmie:

. .	oo	x.	o.	. .		x.	oo	x.	o.	x.	o.	x.	. .	.x	x.
.o	. .	. .	.o	o.		x.	. .	. .	.o	.x	o.	. .	x.	x.	.x

Przechodzimy z kolei do rozpatrzenia drugiej grupy pism tajnych — do szyfru literowego. Zasadą jego jest zastąpienie liter właściwych innymi według pewnego umówionego klucza, który stanowią przeważnie jakieś łatwe do zapamiętania słowa. Rozpatrzymy szyfr literowy, którego klucz brzmi: ***kadeci morusy***. Jeżeli wyrazy te rozłożymy na zgłoski, otrzy-

mamy sześć różnych sylab, w których nie powtarza się ani jedna litera. Każda zgłoska składa się z dwóch liter, z jednej spółgłoski i z jednej samogłoski, których wartość dźwiękową wzajemnie wymieniamy. Tak więc na podstawie sylaby *ka* piszemy zamiast *k* literę *a*, natomiast w miejsce *a* głoskę *k*. Litery, których przytoczone sylaby nie zawierają, piszemy normalnie, z tym jednak że zamiast *ą* i *ę* posługujemy się złożeniami *an* i *en*, miękkie *ć, ń, ś, ź* rozkładamy na *ci, ni, si, zi*, wreszcie w miejsce *ó* używamy *u*, a w miejsce *ż* — *rz*. Mimo to różnica między normalnym pismem a szyfrem jest tak znaczna, że w alfabecie uwzględniającym też dźwięki języków obcych tylko 15 liter jest zgodnych z używanym zwyczajowo, podczas gdy 20 jest różnych. Poszczególne litery wiążemy w słowa podobnie, jak to czynimy w piśmie przyjętym, interpunkcję pozostawiamy również bez zmian. Rozwiązujemy klucz *kadeci morusy* w alfabet:

a — k, ą — kn, b — b, c — i, ć — ic, d — e, e — d, ę — dn, f — f, g — g, h — h, i — c, j — j, k — a, l — l, ł — ł, m — o, n — n, ń — nc, o — m, ó — r, p — p, q — q, r — u, s — y, ś — yc, t — t, u — r, v — v, w — w, x — x, y — s, z — z, ź — zc, ż — uz.

Prawo grawitacji przyjmie w ten sposób wygląd graficzny: *pukwm gukwctkijc.*

Niejednokrotnie zdarza się, że klucz stanowią słowa nic nie znaczące, lecz dzięki pewnej dźwięczności bardzo łatwe do zapamiętania. W bardzo wielu klasach napotkałem znów na szyfr literowy, którego klucz stanowiły przystosowane nuty włoskie (według solmizacji). Zmiana polegała na przywróceniu pierwotnego *ut* z hymnu Pawła Diaconusa „Ut queant laxis“ na miejsce wymienionego przez Doni'ego *do* oraz na przekształceniu *sol* na *soly*, przy równoczesnym opuszczeniu dwóch ostatnich nut *la* i *si*. Klucz więc ma następujące brzmienie: *ut-re-mi-fa-so-ly*. Po rozwiązaniu go w analogiczny sposób jak poprzedniego w alfabet otrzymujemy zamiast *prawo grawitacji* słowa: *pefws gefwmufcjm.*

Na trzecią grupę pism tajnych składają się szyfry liczbowe. Jest ich bodaj największa ilość, lecz są przeważnie tak zawiłe, że nie nadają się do częstszego użytku, i mamy wrażenie, że uczeń więcej czasu traci na odczytanie ich, niż

może poświęcić. Stosunkowo najprostszy, łatwiejszy do zapamiętania i do szybszego odczytania, a więc mający jakieś cechy prawdopodobieństwa użytkowego, jest szyfr oparty na szóstkowym podziale alfabetu w cztery grupy. Pierwszą stanowią litery *a, b, c, d, e, f,* drugą *g, h, i, k, l, ł,* trzecią *m, n, o, p, r, s,* czwartą wreszcie litery *t, u, w, y, z;* każda poszczególna grupa oznaczona jest cyframi od jednego do sześciu, przy czym grupa druga otrzymuje po cyfrze znak dodawania, trzecia mnożenia, czwarta odejmowania. Ostatnie miejsce czwartej grupy zajmuje przerwa wyrazowa, ponieważ jednak nie mogą słowa kończyć się jednym ze znaków działań matematycznych, przy tym należało też użyć dalszych nie uwzględnionych jeszcze liczb, dodaje się do *6* — dowolnie cyfrę *7, 8* lub *9,* względnie ich połączenia; tak np. na końcu każdego wyrazu wypisuje się *6—7* albo *6—9* czy też dłuższe liczby jak np. *6—978.* Nosówki *ą, ę* rozwiązane są przez *an, en,* głoski miękkie *ć, ń, ś, ź* przez *ci, ni, si, zi,* zamiast *j* użyty znak dla *i,* zamiast *ó, ż* litery *u, rz.* Kropkę oznacza się znakiem równości, przecinek zerem, nawias pierwiastkiem, znak zapytania znakiem dzielenia. Odwrotnie gdy chodzi o liczby, oznacza się je literami, a mianowicie jeden do sześciu przez *a* do *f* siedem przez *g,* osiem przez *m,* dziewięć przez *t,* zero przez *z.* Oto klucz:

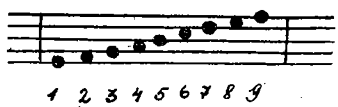
	1	2	3	4	5	6	
	a	b	c	d	e	f	
7	g	h	i	k	l	ł	+
8	m	n	o	p	r	s	×
9	t	u	w	y	z	■	—
					0		

Kratka czarna oznacza koniec wyrazu. Stąd rozwiązanie alfabetu:
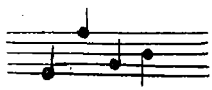
a/1, ą/12×, b/2, c/3, ć/33+, d/4, e/5, ę/52×, f/6,
g/1+, h/2+, i/3+, j/3+, k/4+, l/5+, ł/6+,
m/1×, n/2×, ń/2×3+, o/3×, ó/2-, p/4×, q/4+3-, r/5×,
s/6×, ś/6×3+,
t/1-, u/2-, v/3-, w/3-, x/4+6×, y/4-, z/5-, ź/5-3+, ż/5×5.
1/a, 2/b, 3/c, 4/d, 5/e, 6/f, 7/g, 8/m, 9/t, 0/z.

Wszystkie liczby przy pisaniu tekstu zlewają się bezpośrednio z sobą, co w połączeniu ze znakami działań i zakończeniem wyrazów uniemożliwia wprost niewtajemniczonemu wykrycie klucza. Pouczy nas o tym wypisanie w przytoczonym alfabecie liczbowym wyrazów *prawo grawitacji:*
4 × 5 × 13 — 3 × 6 — 891 + 5 × 13 — 3 + 1 — 133 + 3 + 6 — 79.
I jeszcze cytowana przez nas stale cyfra *19350: atcez.*
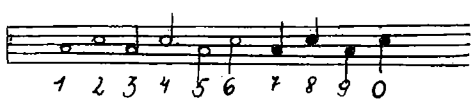
Czwarta i ostatnia grupa pism tajnych obejmuje szyfr nutowy. Używają go uczniowie przeważnie do oznaczania dat. Przedstawię dwa rodzaje nutowych obrazów liczb, jeden operujący większą, drugi mniejszą ilością nut. Pierwszy z nich oparty jest na kluczu:



Kreski nutowe prowadzi się zawsze ku górze, szyjka pociągnięta w dół oznacza następujące po danej cyfrze zero. A więc nasza liczba *19350* będzie miała wygląd:



Drugi „datownik“ operuje tylko dwiema nutami uzależniając ich wartość liczbową od tego, czy szyjka biegnie w górę czy na dół oraz od długości tonu, a więc całych nut, półnut i ćwierćnut. Oto klucz:
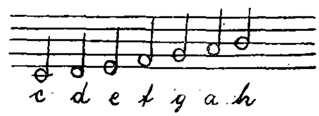


I liczba *19350:*

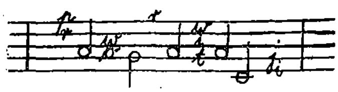


Drugie miejsce zajmują alfabety nutowe mieszane, w których skład wchodzą i nuty i litery. Istnieje ich bardzo wiele. Najprostszy z posiadanych przez nas jest szyfr, którego litery zastąpiono tylko w niewielkiej ilości nutami według ich rzeczywistej wartości dźwiękowej. Nutami piszą więc dzieci,

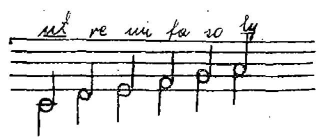
używające tego szyfru, głoski *a, c, d, e, f, g, h,* wszystkie inne zaś oddają za pomocą liter. W ten sposób klucz brzmi:



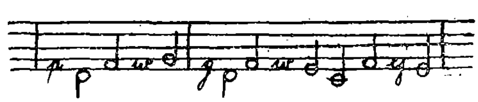
Interpunkcję stosuje się normalną, przerwy słów oznacza przez przeprowadzenie szyjki nutowej w dół. Wyrazy *prawo grawitacji* wyglądają w transkrypcji na ten alfabet:



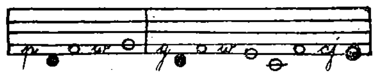
Jak widzimy, przytoczony szyfr jest niezwykle prosty i nie wymaga żadnej wprawy w nauczeniu się szybkiego czytania pisanych nim tekstów; posiada jednak tak wiele liter łacińskich, że każde dziecko potrafi go bez wielkiego namysłu odcyfrować. O wiele racjonalniejsze a również niezbyt trudne w użyciu jest pismo nutowe mieszane, którego klucz oparty został na adaptacji wspomnianej już solmizacji; różnica między przytoczonym alfabetem literowym a nutowym polega tylko na tym, że poszczególne sylaby klucza zastąpiono nutami:
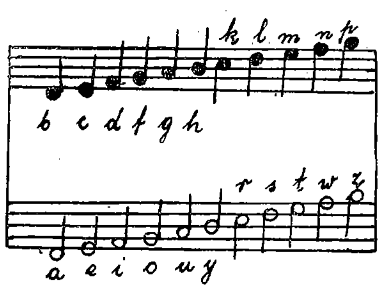


Rozwiązanie w alfabet analogiczne, z tym że gdy chodzi piszącemu o pierwszą literę zgłoski, ciągnie kreskę nutową w dół, jeżeli ma zamiar napisać drugą literę sylaby, prowadzi szyjkę w górę. Zamiast kropki używa krzyżyka muzycznego, zamiast przecinka bemolu. Poszczególne słowa oddziela od siebie międzytaktem. Dla przykładu podaję znów wyrazy *prawo grawitacji:*



Niektórzy zamiast szyjek używają dla określenia następstwa zaczerpniętych z klucza głosek: całych nut na oznaczenie drugiej litery, ćwierćnut dla pierwszej. Przy tej zmianie *prawo grawitacji* będzie miało wygląd:
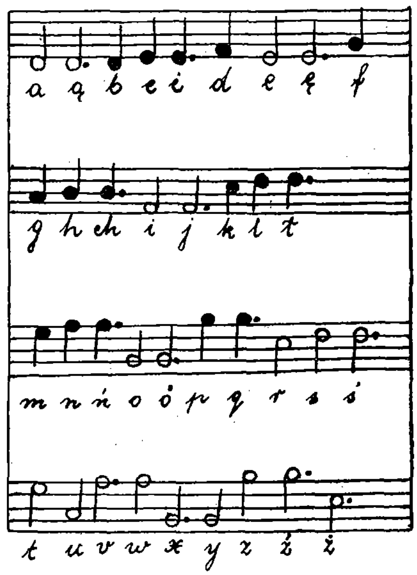


Wśród swoich zbiorów mam jednak i pełne szyfry nutowe, posługujące się już wyłącznie znakami muzycznymi. Są one dość trudne do opanowania, ponieważ operują przeważnie większą ilością znaków, a szczególnie uciążliwe są dla uczniów umiejących czytać nuty, bo plącze im się ciągle w myśli właściwa wartość dźwiękowa danej nuty i przeszkadza w odczytywaniu tekstu. Podamy jeden przykład, naszym zdaniem najprostszego pisma nutowego, które wynalazca oparł na logicznie skonstruowanym kluczu, ułatwiającym ogromnie opanowanie alfabetu i orientację w znakach. Klucz:



Jak widzimy, całość składa się z 11 różnych nut, występujących raz jako półnuty, raz jako ćwierćnuty. Ćwierćnut użyto do oznaczenia porządkowego spółgłosek od *b* do *p* według alfabetu łacińskiego, przy czym do *h* przeciągnięto szyjki ku górze, od *k* ku dołowi, co pozwala na bardzo szybką orientację. Półnuty rozbito na dwie grupy: pierwsza, złożona z sześciu znaków, oddaje samogłoski, przy czym ma kreski nutowe poprowadzone w górę, druga, zawierająca pięć nut i o szyjkach skierowanych ku dołowi, służy do wyrażenia reszty spółgłosek, od *r* do *z*. Od tych zasadniczych nut wywodzi się inne litery przez opatrzenie poszczególnych z nich

punktem przedłużającym wartość. W ten sposób powstają *ą, ę ó* z *a, e, o*, — *ć, ń, ś, ź*, z *c, n, s, z*, — *j, ł, ch, ż*, z *i, l, h, r*, wreszcie *q, v, x* z *p, w, y*. Stąd rozwiązanie alfabetu:



Poszczególne słowa oddziela się od siebie międzytaktem. A linea oznacza się kluczem G (skrzypcowym). Kropki zastępuje bemol, a przecinki krzyżyk nutowy. Obraz więc wyrazów *prawo grawitacji* będzie następujący:



Przytoczyliśmy szereg oryginalnych tajnych pism uczniowskich, aby dać obraz jak najpełniejszy tego, do czego zdolna jest fantazja młodzieńcza i chęć umknięcia narzuconej sobie pracy. Każdy, kto przerzucił powyższe kartki, mógł z łatwością zorientować się, że alfabety uczniowskie nie należą bynajmniej do łatwych i że opanowanie ich musi sprawiać wiele trudu. Przy tym z małymi wyjątkami są one mało praktyczne, bo albo mało czytelne lub zajmujące zbyt wiele miejsca. Wszystko to każe nam zaliczyć je do grupy środków bezużytecznych, w których tylko wyżywają się drzemiące w dziecku siły potencjalne.

VIII. *Stosunek młodzieży do nauki — Etyka a ściąga w pojęciu ucznia — „Lizus“ — Solidarność klasowa — Zapatrywania młodzieży na ściąganie — Reakcja nauczycieli na użycie ściąg — Stosunek rodziców do ściąg — Oddziaływanie korzystne użycia ściąg na młodzież — Ujemne skutki posługiwania się ściągami*

Słyszeliśmy niejednokrotnie opinię uczniów o ściąganiu i o podpowiadaniu. Należało by spodziewać się, że będą się między sobą znacznie różniły zależnie od powodzenia ucznia w szkole, od jego postępów i od rodzaju jego umysłowości. Tymczasem na ogół wszystkie dzieci są, gdy pominiemy lekkie odchylenia natury raczej moralnej, zupełnie zgodne w swych zapatrywaniach.

Przewodnia zapatrywania uczniów wyraża się niezawiłym zdaniem: wszystko dobrze, jeżeli się uda. Ta na pozór dziwna alternatywa moralna, uświęcająca środki wynikiem, w gruncie rzeczy nie jest bynajmniej zastanawiająca. Jest to najczystszej wody praktyczna filozofia życia codziennego. Bo przecież nie inaczej w nim bywa: wiele czynów nieetycznych opiniuje się zależnie od ich skutków. Powodzenie jest udziałem tylko niewielu ludzi, dla reszty to tylko nieziszczalne nigdy marzenie, które zaspakajają na krótkie dwie godziny w kinie czy przy lekturze powieści albo choćby gazet. Ludzie zwykli podziwiać bez zastrzeżeń tych, którym powiodło się w życiu. Lubią sycić się ich losami, upajać ich powodzeniem, zdaje im się chociażby na chwilę, że szczęśliwy traf wyrwał ich samych z szarej codzienności dnia, pozwolił im wzrastać, rozwijać się, dojrzewać, być czymś, z szablonowych numerów meldunkowych kartotek przerodzić się w osobowości. Przeżywają swoje małe szczęście w formie, na jaką ich stać, przeobrażając się w myśli w bohaterów dnia, których życie, opiewane naiwnie i z upiększeniami przez gazety, fascynuje ich. Ten bezgraniczny podziw dla szczęśliwców i to wiecznie żywe i wiecznie beznadziejne pragnienie znalezienia się na ich miejscu, każe ludziom najmoralniejszym przezwyciężyć zapory etyczne, złożyć ręce do gorącego i serdecznego poklasku dla tych, którzy dopięli czegoś w życiu, obojętna istotnego czy nie, i zapomnieć o drodze, na której dosięgli tej wyżyny. Kryterium stanowi nie czyn a jego skutki. Ten

moralny osąd wsteczny działania, taki typowy dla przeciętności, charakteryzuje również małych ludzi — uczniów.

Uczeń widzi w nauce nie wartości istotne a tylko możliwość uzyskania tych czy innych stopni, za którymi idzie patent. Ten świstek papieru, któremu ustawa nadała moc prawną, jest wytyczną jego działania. Z nielicznymi wyjątkami dziecko nie chce posiąść wiedzy w zakresie wszystkich dziedzin i jeżeli ma nawet poważniejsze pragnienia tego rodzaju, ograniczają się one do jednego czy dwóch przedmiotów, ale żadne nie marzy, żeby być równocześnie np. dobrym polonistą i dobrym matematykiem; dobrze jest, jeżeli w ogóle myśli o tym, aby czegoś nauczyć się, bo i takich nie jest zbyt wielu. W zasadzie uczniowi chodzi o dodatni stopień i za niego, pobawmy się w paradoks, gotów zrzec się całej wiedzy. Tym tłumaczy się zjawisko, że uczeń widzi w ściąganiu jeden ze środków nauki, i jeden z najważniejszych. To absurdalne stanowisko jest jednak naturalnym wynikiem utożsamienia nauki z oceną, uzależnieniem wartości intelektualnych od praktycznych celów. Można zapatrywanie to zwalczać, jeżeli ktoś lubi donkiszoterię i walkę z wiatrakami, ale jest ono racjonalne z punktu widzenia dzieci, a ojcami jego jesteśmy my sami, pedagogowie, którzy oddzieliliśmy się od dusz dziecięcych murem naszego systemu not i kar.

Z ujęcia ściąg jako jednego z najistotnieszych, bo najprościej i najłatwiej prowadzących do celu, środków nauki, wynika naturalną koleją rzeczy dalsza konsekwencja: uczniowie traktują napisane samodzielnie zadanie tak samo jak odwalone ze ściągi. Ex post nie zdają sobie sprawy z różnicy, jaka zachodzi między tymi dwoma rodzajami pracy, i na równi cieszą się z dodatniego stopnia, otrzymanego za cudzą pracę jak za własną: bo istota rzeczy nie leży w niej samej, a tylko i wyłącznie w bezpośrednich owocach, jakie wydała — w ocenie. Ściąganie nie jest dla nich niczym innym jak tylko jeszcze jedną więcej czynnością, niezgodną z przepisami szkolnymi, podobną do rozbijania szyb, płatania psot nauczycielom itp. Rzadko zastanawiają się nad tym głębiej, a jeżeli — to tylko na krótką metę, aż konieczność nie każe im znów do tego

samego środka sięgnąć; meritum zaś sprawy nie obchodzi ich zupełnie.

Zgodność zapatrywań na użycie niedozwolonych środków wywołuje niezwykłą solidarność, którą mieliśmy sposobność już niejednokrotnie w tej pracy podkreślić. Jeden uczeń stara się drugiemu w miarę możliwości pomóc, więcej — idzie mu często na rękę ze szkodą dla własnych interesów. Normalnie myślący i czujący uczeń, o zdrowym rdzeniu moralnym, nie zazdrości koledze, który pracując znacznie mniej od niego dzięki sprytowi, z jakim operuje ściągami, potrafi uzyskać lepsze stopnie; przeciwnie, cieszy się jego powodzeniem i podziwia go za jego obrotność i odwagę. Tylko wyjątkowo jakiś „lizus" i to prawie zawsze niezdolny „kujon", jedyny nieprzebaczalnie niemiły typ ucznia, pieni się na widok niezasłużonego powodzenia kolegi, nie może przenieść jego dobrych wyników i stara się wsypać szczęściarza, dlatego tylko bo sam będąc za tępy czy za tchórzliwy nie umie posłużyć się ściągą. Stara się więc pogrążyć go przed nauczycielem, dąży do wsypania go w brudny i wstręt budzący sposób. Nie kieruje nim jakaś nieżyciowa moralność, przeciwnie, sam ściągałby jak najchętniej, gdyby tylko mógł. I nie wypowiada swych zarzutów otwarcie, a czyni tylko aluzje, gesty, miny, tysiące drobnych niepokaźnych ruchów, aby uwagę nauczyciela skierować na ściągającego i pobudzić jego podejrzliwość. W bardziej uspołecznionych czy tylko zgranych klasach nie uchowa się naturalnie taki osobnik długo. Przy pierwszej sposobności wsuną mu koledzy takie bezlitosne zbiorowe lanie, że odechce mu się tej stosowanej moralności na użytek innych raz na zawsze; a jeżeli to nie pomoże, mają uczniowie i inne, mniej brutalne ale boleśniejsze w skutkach, sposoby: utworzą zwarty front przeciwko niemu, uniemożliwią mu obcowanie z kimkolwiek w klasie, nie dopuszczą nawet do tego, aby mógł sam odpowiedzieć wymogom szkolnym i wywiązać się ze swych obowiązków jako uczeń. Wyrok bywa bezapelacyjny, stosowany z całą bezwzględnością i z solidarnością godną podziwu, ponieważ przeważnie koledzy w ogóle nie umawiają się, że tak czy inaczej postąpią, lecz czynią to spontanicznie. Jedynym wyjściem dla delikwenta będzie opuścić klasę, a nieraz i zmienić zakład.

Innym dowodem niezwykłej solidarności uczniów są częste fakty, że wszyscy starają się pomóc przy odpowiedzi nawet tym kolegom, którzy nie cieszą się wśród nich mirem, są nielubiani i niechętnie widziani w klasie. Istnieją bowiem wśród dzieci jak i w społeczeństwach dorosłych jednostki, kroczące własnymi drogami, których nic nie łączy z resztą, żyjący odrębnym pozagrupowym życiem samotnicy, którzy nie biorą udziału we wspólnych zabawach, przyjemnościach i troskach. Nie wtrącają się oni do poczynań klasy i klasa ze swej strony nie zajmuje się ich losem. Są w niej przypadkowymi przechodniami, którzy przez szereg lat będą może siedzieć we wspólnej sali, nie rozumiejąc jednak kolegów i przez nich niezrozumiani. Ta właśnie wzajemna nieświadomość poglądów i sądów wywołuje obojętny a nieraz nawet i wrogi do nich stosunek jako do żywiołu obcego, który tylko przypadkiem znalazł się w klasie. Jeżeli jednak koledzy zauważą, że ów obcy przybysz znalazł się w potrzebie, będą starali się pomóc mu bez namysłu i z niemniejszym zapałem niż każdemu innemu. Z przekonywującym realizmem przedstawił taki moment Thomas Mann w swym genialnym opisie jednego dnia szkolnego małego Hanno Buddenbrooka (w powieści „Buddenbrooks", cz. XI, rozdz. 2).

Skoro już zapuściliśmy się w dziedzinę „literatury", trudno nam powstrzymać się od omówienia dwóch charakterystycznych artykulików, pomieszczonych w czasopiśmie młodzieży krakowskich szkół średnich *Czasy Szkolne* (R. III, nr. 1). Jeden z nich pt. „Brykotafia" nie przedstawia dla nas wartości, bo nie przynosi nic krom napastliwości i wymuszonego dowcipu; zawiera tylko kilka chybionych złośliwości na temat jednego z antykwarzy krakowskich i szereg inwektyw pod adresem nauczycieli, nawiasem mówiąc dość dziwnych w piśmie, podpisanym przez jednego z cenionych pedagogów krakowskich jako przez kuratora. Autor wystawił zresztą tego rodzaju świadectwo swej umysłowości pod koniec zamieszczonych enuncjacyj, że nie można słów jego traktować jako średniego poglądu uczniów, gdyż to gimnazjum poszedł chyba tylko przez pomyłkę lub z braku innego odpowiedniejszego dla swego intelektu zajęcia. Niechże więc w nim dalej *„warczy dusza i rzuca się jak narwany*

pies na przykrótkim łańcuchu" wskutek konieczności czytania Mickiewicza i Słowackiego, niech jak najprędzej wyrzuci z głowy Edisonów i Einsteinów, bo i tak nie będzie z nich miał, jak sam przyznaje, wielkiego pożytku, a my przejdziemy do omówienia wynurzeń uczennicy, zatytułowanych z iście kobiecą przesadą „Filozofią podpowiadania". W naiwnych i nieco chaotycznych wywodach autorka artykułu zwalcza rzekomy pogląd kolegów, jakoby podpowiadanie miało być oszustwem, a choćby nawet wykroczeniem, traktując je tylko jako pomoc, udzieloną bliźniemu w potrzebie. Sąd swój wypowiada z apodyktycznością właściwą wiekowi i z rozbrajającą naiwnością dziewczęcą rezygnuje z góry z jego uzasadnienia, nie chcąc „*wprowadzać dialektyki*". Panienka jednak myli się przypuszczając, że przeciwstawia się ogólnemu zapatrywaniu młodzieży, której tylko przypisuje stanowisko bardziej idealistyczne: „*Fakt, że się pomaga innym, nie jest usprawiedliwieniem. Czyż w życiu wolno oszukiwać jednych, by pomóc drugim? Nie. Więc i tu nie wolno*". Od razu bije w oczy, że to jej własne przekonanie, a to co kładzie na szalę przeciwważną, zaczerpnęła od młodzieży szkolnej. Bardzo charakterystyczne jest określenie stosunku do profesorów w wywodach o ich zachowaniu się wobec podpowiadających. Dzieli ich autorka na trzy grupy. Jedni udają, że nie słyszą podpowiadania tolerując je „*byle lekcja szła*". Inni uważają, że uczniowie nie potrafią ich oszukać: „*U takich profesorów zazwyczaj najlepiej się podpowiada i to z pewnego rodzaju satysfakcją*" — stwierdza. — „*Na godzinach tego rodzaju profesorów nie odczuwa się żadnych skrupułów z powodu podpowiadania i nikt się do winy nie poczuwa. Jak wyścig, to wyścig!*" Trzeci wreszcie typ to nauczyciele, którzy oświadczają, że podpowiadanie jest oszustwem i umieją o tym uczniów swych przekonać. Podobają jej się przede wszystkim pierwsi, bo „*osądzają uczniów według obserwacji z całego okresu, nie biorąc w o g ó l e pod uwagę pojedynczych podpowiedzianych czy też własnych odpowiedzi. Zazwyczaj mają oni już mniej więcej określony sąd o danym uczniu*". Szkoda, uczennica żali się tylko, że „*takich profesorów jest bardzo mało*", ale zapomina wytłumaczyć swoim wychowawcom, na czym polega wydawanie opinii o wiado-

mościach ucznia bez brania pod uwagę jego odpowiedzi i skąd ma pochodzić ten mglisty i tajemniczy sąd, który *„mniej więcej“* mają już wyrobiony.

Niewątpliwie uczennica nie bez powodu zajmuje się w swoim artykule tak wiele nauczycielami. Jakkolwiek bowiem wynik podpowiadania zależy w dużej mierze od sprawności ucznia, od jego zimnej krwi i od nabytej wprawy, ale w znaczniejszym jeszcze stopniu od profesora; on to właśnie jest czynnikiem decydującym. Musimy więc rozpatrzeć reakcję, jaką wywołuje u nauczyciela użycie niedozwolonych środków przy odpowiedziach i przy zadaniach. Trzeba ich w tym celu podzielić na dwie grupy, różniące się zasadniczo między sobą. Nauczyciele starsi nie są przeważnie obznajomieni z metodami, którymi posługują się uczniowie, aby wykazać się z nieposiadanej wiedzy. Siedzą w czasie zadania prawie zawsze za katedrą i albo zerkają na klasę spoza czytanej gazety albo też wypatrują sobie oczy w chęci przeprowadzenia należytej kontroli samodzielności uczniów. Młodzież nie obawia się ich zupełnie, bo tylko nowicjusz i to ślamazarny w najwyższym stopniu dałby się złapać. Za to podejrzliwość takich profesorów jest nad miarę rozwinięta. Każe im ona często rżnąć dwóje, dopiski, znaki zapytania bez najmniejszego powodu i bez wiadomej choćby im samym przyczyny. Nie mają tej bezpodstawnej podejrzliwości nauczyciele młodsi. Już sam fakt, że cechuje ich znacznie większe zaufanie do uczciwości dziecka, czyni ich łagodniejszymi i bardziej ostrożnymi w sądach; nie orientują się, że tylko oni traktują ściąganie jako oszustwo, nie jest ono jednak żadnym wykroczeniem moralnym dla dzieci, które uważają je wyłącznie za akt samoobrony, za środek zupełnie prawy i uświęcony wieloletnią tradycją, czy zgoła za sport. Mimo to młodsi nauczyciele są znacznie niebezpieczniejsi dla ściągaczy, ponieważ są bystrzejsi, lepiej orientują się w przyjętych na danym terenie metodach wymigiwania się od pracy, bardziej zastanawiają się nad poprawianymi zadaniami, zestawiając je między sobą czy nawet porównując z dostępnymi brykami i opracowaniami.

Od czynnika nauczycielskiego zależy więc w pierwszym rzędzie wynik posługiwania się oszukańczymi środkami, gdyż

nie kto inny jeno profesorzy są szafarzami stopni — kar i nagród. Rzecz prosta, jeżeli uczniowi powiedzie się przy ściąganiu, bezpośrednim efektem zewnętrznym jest odpowiednia dodatnia ocena jego pracy. Gdy jednak użyte sposoby zawiodą, sprawa opiera się o zwyczaje nauczycieli, które są ogromnie różne. Jedni z nich złapawszy ucznia na odpisywaniu zabiorą mu tylko zeszyt opatrując zadanie notą niedostateczną; drudzy po odebraniu ściągi zaznaczają na marginesie, że do danego miejsca nie pisał uczeń samodzielnie; jeszcze inni nie pytają go za karę przez cały okres i sypią bezapelacyjnie dwóję na najbliższej konferencji; są i tacy, co w każdym poszczególnym wypadku wzywają rodziców. Uczeń musi z góry obliczyć sobie swoje szanse, wszystkie te pro i contra, zdecydować się zawczasu, czy skórka warta wyprawy, czy opłaci się ryzykować, względnie jakiej ściągi użyć, aby możliwość odkrycia zredukować do minimum. Każdy nauczyciel ma wyrobioną opinię nie tylko w macierzystym zakładzie ale i w całym mieście i wszyscy nawet nie jego uczniowie wiedzą, czy u danego profesora grozi jedynie doraźny niedostateczny stopień z klasówki, czy także strata „dobrej opinii" albo i dwója na okres. I zależnie od tych wiadomości imają się dzieci tych czy innych sposobów.

Rodzice odnoszą się do ściągania w najlepszym razie z taką obojętnością, że zakrawa to wręcz na stosunek pozytywny. Rzeczą ważną dla nich jest jedynie dodatni stopień jako prowadzący do otrzymania promocji. Jakimi drogami uzyska go dziecko, jest im w gruncie rzeczy obojętne. Ba, zdarza się nawet nader często, że sami zachęcają swe dzieci do użycia niedozwolonych środków, byle tylko skutecznie, niejednokrotnie też zmuszają korepetytorów do pisania im ściąg. To absurdalne stanowisko, wyrażające się dążeniem do pewnych efektów zewnętrznych z wyraźną szkodą dla umysłowości własnych dzieci, wywołane jest bynajmniej nie jakimś niemoralnym nastawieniem, a tylko fałszywą i krótkowzroczną oceną zasięgu zła; zaślepieni pragnieniem dodatnich wyników nie zdają sobie po prostu sprawy, jakie istotne skutki pociąga za sobą używanie niedozwolonych

środków A są one niemałej wagi i o znacznym wpływie na kształtowanie się psychiki strukturalnej dziecka.

Pragnąc być bezstronni nie możemy pominąć pewnej, jedynej zresztą, dodatniej cechy ściągania. Częste użycie potajemnych pomocy wyrabia w uczniach niewątpliwie zimną krew wytwarzając odporność nerwową na bodźce z zewnątrz. Dobry bowiem ściągacz odznaczać się musi niemałą przytomnością umysłu, aby w wypadkach niebezpieczeństwa nie ulec wstrząśnieniu równowagi psychicznej. Przecież może zdarzyć się, że nauczyciel dla jakiegoś nieprzewidzianego powodu zerwie się nagle zza katedry, przy której spokojnie siedział; jeden nieopatrzny ruch, najmniejsze drgnienie może wtedy łacno zdradzić ucznia. Powinien on być podczas ściągania nadwyraz opanowany; mina jego musi być jak najniewinniejsza, nie może na jego twarzy malować się żadne naprężenie, nie wolno mu zdradzić żadnego zainteresowania dla ruchów profesora: jest zgubiony, jeżeli okaże przestrach czy choćby niepewność przy zbliżaniu się nauczyciela. A ileż zimnej krwi wymaga moment, gdy uczeń zostanie przychwycony na oszustwie. To bezczelnością to bezgraniczną naiwnością musi starać się zmylić nauczyciela, wzbudzić w nim przekonanie, że skrzywdził go niesprawiedliwym posądzeniem. Odpowiednim postawieniem się bardzo często uratuje jeszcze sytuację, którą można już było uważać za straconą. Tylko niektórzy uczniowie posiadają z natury dostateczną dozę zimnej krwi, u większości wyrabia się ich odporność nerwowa na niespodzianki dopiero w miarę posługiwania się ściągami. I jest to bezsprzecznie oddziaływanie korzystne.

Ale jest to też jedyny skutek dodatni ściągania, który w niczym nie równoważy ujemnych. Już bezpośrednie praktyczne konsekwencje są fatalne. Zły i niezdolny uczeń przez wadliwe odpisywanie pogarsza jeszcze tylko swój stan, zdolny uszczupla coraz bardziej swoje wiadomości. Ale skutki są znacznie większe i głębiej sięgające, niż wyobraża sobie większość pedagogów. Ściąganie oddziaływa przede wszystkim destruktywnie na charakter ucznia. Chłopiec, używający systematycznie środków zastępujących wiadomości, rozleniwia się, traci wiarę we własne siły i zdolności, poddaje

się coraz bardziej nawykowi ściągania, aż z biegiem czasu stanie się nałogowcem, istnym niewolnikiem ściągi. Powoli zanika jego niezależność myślenia, narzucone teksty tłumią logikę jego wysłowienia, brak potrzeby samodzielnego wysiłku zabija jego energię, paraliżuje wolę, odbiera zdolność myślenia, aż przychodzi w końcu okres zupełnego otępienia. I moralne skutki są niemniej ujemne. Ściąganie wywołuje jako bezpośrednie następstwo nieetycznego czynu nie dające się w późniejszym wieku naprawić spustoszenia w duszy dziecka. Powoli przyzwyczaja się ono do chodzenia najłatwiejszymi drogami, po linii najmniejszego oporu, traci świadomość prostych i krętych ścieżek w dochodzeniu do zamierzonego celu, poczyna coraz częściej wyręczać się innymi w wykonywaniu powierzonego sobie zadania i ostatecznie przestaje uznawać wartość rzeczywistą pracy oraz realność samodzielnych wysiłków człowieka. Równorzędnie z tym kroczy zatrata poczucia praw rządzących w społeczeństwach i najtragiczniejszy bodaj skutek: wzrastanie niewiary w sprawiedliwość.

Czyż nie są zbrodniarzami wszyscy ci, którzy tolerują ściągę w szkole?

IX. Kilka przeciwieństw — Zachowanie się nauczyciela w czasie lekcji — Konieczność odczyszczenia atmosfery szkolnej — Właściwy nastrój klasy — Ożywienie lekcji przy sprawdzaniu wiadomości — Zainteresowania intelektualne — Przeżycia materialne podstawą odpytywania — Wartość obrazu świetlnego — Samodzielność i swoboda młodzieży przy odpowiedziach — Lekcje samoczynne — Układ ławek podczas klasówek — Tematy zadań szkolnych — Autodyktat — Pomoce naukowe przy pracach piśmiennych — Poprawa klasówek — Sensacja ocen

Ściąga jest nieszczęściem dzieci i ściąga jest zarazem koniecznością. Nauczyciele powinni wyplenić ściągę, uczniowie muszą a przynajmniej mają pełne prawo natury instynktowej używać jej. Źli są uczniowie, którzy dopuszczają się oszustwa, ale i źli nauczyciele, którzy ich do tego pchają. Nie wolno dopuścić do posługiwania się ściągą w imię zdrowia moralnego dzieci, ale w imię ich spokoju nerwowego jest ona nieodzownym środkiem pomocniczym. Moglibyśmy tę seryjną litanię niezgodności, przeciwieństw i nieporozumień ciągnąć tak bodaj w nieskończoność. Czyżbyśmy znaleźli się w martwym punkcie, w ślepej uliczce pedagogii współczesnej, z której nie ma żadnego wyjścia?

Jeżeli istnieje pewien problem, musi istnieć i jego rozwiązanie. Problem stworzył człowiek, stworzył przez zrozumienie jego istnienia; a skoro umiał go wydzielić spośród chaosu innych otaczających go zjawisk, w jego możności leży również rozwiązanie problemu. Lekarze opatrują często jakąś wspólną nazwą cały szereg różnych a nieznanych sobie bliżej chorób. Ale pewnego dnia któremuś z nich udaje się wyodrębnić spośród wielu jedną, określić ją, ustalić jej cechy. To pierwszy krok — rozpoznanie. Po nim rozpoczynają się siłą rzeczy próby zaradzenia złemu, próby leczenia. Aż nadejdzie moment, gdy znajdzie się mniej lub bardziej skuteczne lekarstwo. Wydzieliłem spośród tysiąca i jednej bolączek pedagogii współczesnej jedną. Nie kuszę się bynajmniej znaleźć na nią odpowiednie serum. Zabiorą głos inni — bardziej doświadczeni, a wspólne dążenia, próby, wysiłki doprowadzą wreszcie do wypracowania odpowiedniego lekarstwa. Jeżeli więc w dalszym ciągu tej pracy wysunę kilka projektów zwalczania ściągi, nie będzie to rozwiązanie problemu, a tylko luźne uwagi, wszystkie o małym znaczeniu i o skromnym zasięgu doraźnych środków zaradczych i wniosków.

Przede wszystkim zasadniczej zmianie ulec powinno za-

chowanie się nauczyciela w czasie lekcji. Uczeń nie tylko nie może mieć jak dotychczas podczas odpowiedzi wzmożonej świadomości odpowiedzialności karnej za swoje wiadomości, która wywołuje u niego niezdrowe i szkodliwe napięcie, ale musi nabrać przeświadczenia, że odpowiedź nawet zła niczym mu nie grozi, że nie pociąga ona za sobą zaraz fatalnych następstw. W praktyce nauczyciel na niewiedzę czy brak umiejętności reaguje bardzo ostro. Zamiast pomóc uczniowi przezwyciężyć braki, naprowadzając go na potrzebne dane drogą erotematyczną czy uzupełniając je sam lub za pośrednictwem kolegów, każe odpowiadającemu przeważnie usiąść nie tając przed nim zupełnie, że odpowiedź jego uważa za niewystarczającą i że ma zamiar wyciągnąć z jego nieumiejętności konsekwencję w postaci noty. Nierzadko towarzyszy tej operacji podniesiony głos profesora, który niezadowolenie swoje wyraża krzykiem a nawet wyzwiskami jak *kretyn, bałwan, bydlę,* czy sporadycznie też i uderzeniem chłopca. Nie chcemy używać zbyt ostrych słów, wolimy więc nie wdawać się w szczegóły obecnego zachowania się większości nauczycieli wobec uczniów. Obraz byłby zbyt ponury i tragiczny. Zupełny brak taktu, despotyzm i sadyzm, wykorzystywanie swych prerogatyw władzy są na porządku dziennym. Mściwość jest objawem powszechnym. Opowiedziałyby wam o tym wiele dzieci, niejedno mogliby rzec i rodzice; wszyscy jednak milczą jak trusie w obawie, aby gniew nauczyciela, na którego się poskarżą, nie odbił się na dziecku. Znamienne dla mnie były wynurzenia jednego z wizytatorów; oświadczył on publicznie, że nie odważyłby się nigdy ostrzej wystąpić przeciwko profesorom szkoły, do której uczęszczają jego dzieci. To charakteryzuje ducha terroru, panującego dziś jeszcze w zakładach naukowych, aż nadto dosadnie. Znam nauczyciela, który bardzo dużo pisze i mówi o idealnym stosunku uczącego do dzieci, a równocześnie lekcje jego przez epitety, jakimi obdarza zahukanych chłopców, mają posmak portowej tawerny. Zetknąłem się z takim, który za jakiekolwiek wykroczenie wyrywał ucznia i pytał go odpowiednio, aby mu avec grand éclat sypnąć dwóję zaznaczając wyraźnie, że ma nadzieję odzwyczaić go w ten sposób np. od

bicia szyb; nie tail się zresztą zupełnie z tym postępowaniem, przeciwnie — podnosił metodyczność i niezawodną skuteczność posługiwania się takimi środkami oficjalnie i na każdym kroku. Inny znów do każdego poszczególnego ucznia z osobna wyciągał notes, rozkręcał wieczne pióro i nachylony nad swym grozę budzącym zeszycikiem spode łba obserwował odpowiadającego z ręką gotową do wpisania zabójczego stopnia. Ja sam z własnych tylko obserwacji mógłbym nagromadzić wiele bitych stron podobnych przykładów. Zważmy zaś, jak niewielki odsetek nauczycieli widziałem i jak trudno poznać zachowanie się nauczyciela podczas lekcji. Klasa jest zamkniętym sanktuarium, w którym odbywa się niedostępna obcym czarna msza, wielki sabat czarownic; wchodzi wizytator, dyrektor, kolega — wszystko momentalnie zmienia wygląd, atmosfera odczyszcza się na godzinę, aby znów wrócić do dawnego upiornego stanu. Niewątpliwie są i tacy i inni nauczyciele, większość jednak spośród nich wytwarza wokół siebie atmosferę, zabijającą wszelką naukę, nastrój grozy i przerażenia, który każe dzieciom myśleć wyłącznie o ocenach, o wiszącym nad nimi niebezpieczeństwie. Czyż można w takich warunkach rozmyślać nad zainteresowaniem młodzieży nauką?

Postulatem podstawowym, jeżeli chcemy uniknąć oszustwa, jest odczyszczenie atmosfery szkolnej. Dziecko musi nabrać przekonania, że znajduje się w instytucie pracy, w laboratorium, w lektorium, a zatracić świadomość urzędu śledczego i ciężkiego więzienia o przymusowych robotach. To nie frazes, nie utopia! Widzieliśmy nauczycieli, którzy rujnowali zdrowie psychiczne i moralne dzieci, którzy zamiast wdrożyć wychowanków do pracy, pozbawiali ich przez nastrój, wytwarzany wokół siebie, wszelkiej ochoty do nauki. Ale zetknęliśmy się też niejednokrotnie ze stanem dodatnim, napotykaliśmy na rzeczywistych pedagogów — jakże jest ich mało, — umiejących nadać swym lekcjom odpowiednie tętno. Oglądaliśmy godziny szkolne pełne ruchu, ożywienia; nauczyciel pytał, a dzieci odpowiadały bez świadomości, że jest to egzamin, że uwaga prowadzącego lekcję jest skupiona na ich umiejętnościach, na ich wiedzy, że w pamięci notuje, jakie każde z nich zrobiło postępy. Zainteresowanie, które

nauczyciel umiał wytworzyć, było tak wielkie, że czynnik odpowiedzialności za wykazywaną wiedzę przesunął się gdzieś na daleki plan, dzieci mówiły nie dla uzyskania takiego czy siakiego stopnia, lecz z samej chęci wypowiedzenia się. Abyśmy nie byli posądzeni o gołosłowność, posłużymy się przykładami. Nauczycielka chce sprawdzić, czy uczennice znają przerobiony w ciągu roku materiał z rachunków, obejmujący liczby od 1 do 100 oraz cztery podstawowe działania, pragnie skontrolować, jak każda z uczennic posługuje się nabytymi wiadomościami. Urządza święto liczb oświadczając, że każdego poszczególnego dnia będą obchodzić imieniny jednej z nich. Honorowana cyfra służy do dodawania, odejmowania, mnożenia, dzielenia; pyta nie nauczycielka lecz dzieci same, odpowiedzi są często zestawione porównawczo, np. przez urządzanie wyścigu w dodawaniu czy w odejmowaniu. Dziewczynki bawią się znakomicie, nie pamiętają o tym, że są pytane, że ktoś kontroluje wyniki ich całorocznej pracy; nie zapominają jednak, że lekcja służy do nauki, i nie przesadzają w zabawie, tak aby to mogło mieć ujemny wpływ na tok odpowiedzi. (Ciekawych bardziej szczegółowych danych odsyłamy do naszego artykułu: „Trzy lekcje", *Praca Szkolna* 1931, str. 265—270.) I jeszcze jeden przykład odpowiedniej atmosfery, pozwalającej dzieciom zapomnieć o sprawdzaniu ich wiadomości. Lekcja geografii w trzecim oddziale szkoły powszechnej; tematem jest miejsce rodzinne uczennic — Wiedeń. W pośrodku klasy ustawiono stół, wokoło niego rozmieszczono szerokim kołem krzesła, na których siedzą dzieci; nauczycielka znajduje się poza obwodem koła. Na stole leży ad hoc wyrysowany w wielkich rozmiarach plan miasta Wiednia, na którym poznaczono granice obwodów bez ich nazw czy liczb porządkowych; poprzez teren biegnie gruba czarna linia, wyobrażająca drogę miejskiego tramwaju podziemnego (Untergrundbahn), poprzecinana czarnymi prostokątami poszczególnych stacyj, również nie nazwanych. Dzieci otrzymały tej samej wielkości prostokąty, ale zaopatrzone w nazwy stacyj. Każda z uczennic musi położyć swą karteczkę w odpowiednim miejscu na planie. Czyni to jedna dziewczynka za drugą; gdy któraś z nich nie wie, gdzie kartkę swą umieścić, ko-

leżanki próbują odświeżyć jej pamięć przez odpowiednie pytania o okolicę stacji, o obwód, o ulicę. Po wypełnieniu planu następuje, już przy udziale nauczycielki, rozmowa o różnych liniach tramwajowych, o innych środkach lokomocji, o obwodach i o ulicach rodzinnego miasta. Nauczycielka miała w ten sposób możność sprawdzenia orientacji dzieci w terenie, nad którą od pewnego czasu pracowała, dzieci zaś bez świadomości kontroli odpowiadały z wyraźną przyjemnością, krasząc swoje opowiadania opisem ulic i części miasta, które znały. (Lekcję przeprowadziła pani Luise Hablehner w wzorowej szkole powszechnej przy wiedeńskim Instytucie Pedagogicznym.)

W obu przytoczonych przykładach dominującą rolę w przezwyciężeniu ponurej atmosfery odpytywania odgrywało wywołanie tak znacznego zainteresowania wśród dzieci, że pozwoliło im ono zająć się wyłącznie tematem lekcji bez obawy przed stopniami i przed kontrolą. Znamienniejszym jeszcze przykładem wyzyskania zainteresowania dzieci, każącego im zapomnieć o wszystkim niemiłym i drażniącym, będzie inna lekcja geografii, tym razem w gimnazjum polskim. Na zakończenie kursu (kraje zamorskie) nauczyciel polecił uczniom napisać fantastyczną opowieść w rodzaju tak chętnie czytywanych przez dzieci powieści podróżniczych; tematem wspólnym dla wszystkich było znalezienie jakiegoś nieznanego nikomu lądu na szerokich przestrzeniach mórz i opisanie przygód bohaterów na tej tajemniczej wyspie. Uczeń jednak musiał swą fantazję podporządkować posiadanym już z całorocznej pracy szkolnej danym naukowym. Przy opisie nieznanej wyspy określał jej położenie geograficzne, co pozwalało na istnienie pewnych tylko roślin i zwierząt; życie ludzi na wyspie trzeba było dostosować do klimatu. Na lekcji chłopiec przedstawiał dokładny wykres kartograficzny położenia wyspy, po czym odczytywał swą nowelę; koledzy brali żywy udział w dyskusji, oponowali przeciwko tym czy innym faktom, prowadzili dysputy ściśle rzeczowe, czy to lub tamto jest pod względem naukowym zgodne z rzeczywistością. Zainteresowanie było niezwykłe, nie powodując przy tym ani na jotę odskoków od tematu powtórkowych lekcyj; nauczyciel zaś mógł z zupełną swo-

bodą kontrolować nabyte w ciągu roku wiadomości poszczególnych uczniów nie wywołując paniki i przerażenia. Uważamy opisane lekcje (przeprowadził je prof. Berezowski w gimnazjum Traugutta w Częstochowie) za szczególnie udane, bo opierają się na zainteresowaniach dzieci o charakterze przeżyć intelektualnych.

Równie silnie działają materialne przeżycia dzieci, skoro oprze się na nich przepytywanie. Wtedy bowiem dziecko jest również pochłonięte tematem, a opisując rzeczy bezpośrednio sobie znane nie odczuwa, że żąda się od niego czegoś nadzwyczajnego, i jest z góry przekonane, że przedmiot rozumie, bo widziało go własnymi oczyma; może więc odpowiadać spokojnie, nie przesuwając zainteresowań z treści na notę. Za przykład niechaj posłuży klasyczna lekcja śpiewu znanego wiedeńskiego dydaktyka, docenta Instytutu Pedagogicznego, pani Anny Lechner. Nauczycielka wyszła od burzy, której świadkami były niedawno dziewczynki, od zachowania się podczas deszczu ludzi i zwierząt. Potem przystępuje do lektury krótkiego czterowierszowego tekstu o pszczółce, której grozi ulewa. Dziewczynki zapoznawszy się z treścią utworu usiłują ją oddać w tanecznych rytmicznych ruchach. Stąd dochodzą do ustalenia akcentu, podziału na takty, wreszcie określenia długości poszczególnych tonów. Ostatecznie komponują uczennice melodie odśpiewując co dopiero poznany wierszyk. (Szczegółowy opis zamieściliśmy: „Lekcja śpiewu w szkole wiedeńskiej", *Muzyka w Szkole* 1931/32, str. 156—158.). A oto inny typ lekcji, na której przerobiona na planie i oparta o czytankę treść przepytana została przez odwołanie się do osobistych spostrzeżeń dziecka. Nauczyciel opracował na godzinie języka niemieckiego w klasie piątej gimnazjalnej (dawnego typu) czytankę, opowiadającą o chatach bawarskich. Odpytanie nastąpiło w ten sposób, że poszczególni uczniowie opisywali znane sobie chałupy w Polsce rysując plany zagród, po czym zestawiali je z poznaną chatą niemiecką jak i między sobą. (Lekcja własna.) W jednym i drugim wypadku został pozornie wyeliminowany czynnik oceny odpowiedzi, przynajmniej na tyle, aby dzieci zajęte tematem lekcyjnym nie myślały zupełnie o notach, jakie otrzymają za swoje odpowiedzi.

Do podniesienia zainteresowania uczniów przyczynia się w znacznym stopniu użycie przy odpytywaniu obrazu świetlnego. Przeniesienie do innej sali, ciemność, która czyni ich niewidocznymi i usuwa spod wzroku profesora, zaciekawienie wywołane pokazem, wszystko to osłabia czujność na grożące niebezpieczeństwo, usypia chwilowo niepokój i równoważy nieco podniecenie. Doskonale przeprowadziła taką lekcję pani Klara Ziska w piątym oddziale szkoły powszechnej w Wiedniu. Tematem powtórkowym, który miał stanowić ośrodek odpowiedzi, były przerobione świeżo lodowce. Wyświetlano szereg klisz, które uczennice bez współudziału nauczycielki opisywały pod względem geograficznym. Jest to środek bardzo łatwy do zastosowania na każdym prawie terenie i w każdym niemal przedmiocie humanistycznym. Tak np. przy językach obcych nowożytnych można w ten sposób odpytywać opisu miast względnie krajobrazów, o których się czytało. Większość pomocy naukowych o charakterze wyjaśniającym, których używamy dla nauczenia nowego materiału, powinno się przesunąć na czas odpowiedzi.

Jest rzeczą ogromnie pożądaną, aby uczniowi, który odpowiada, możliwie mało przeszkadzać swymi uwagami. Należy ograniczyć się do rzeczy najważniejszych, do najistotniejszych i kardynalnych błędów, pozostawiając mu możliwie dużo swobody wypowiedzenia się. Lepiej jeszcze, aby poprawki stosował nie nauczyciel lecz koledzy. Doskonale da się to zrobić np. przy czytaniu tekstu książkowego: nauczyciel jest zupełnie bierny, natomiast ten z kolegów, który błąd zauważy, lekko stuknie ołówkiem o ławkę; czytający powtarza zdanie, a jeżeli czyni to nadal błędnie, uczniowie poprawiają go głośno. Jeszcze większe usługi oddaje ta metoda w zastosowaniu do odpowiedzi ucznia; kto zauważy błąd, winien mu zwrócić uwagę, w razie potrzeby naprowadzić go, względnie nawet poprawić. W ten sposób odbiera się zdrowy sens podpowiadaniu, bo przecież każdy może podać koledze potrzebną mu wiadomość otwarcie i jest to tylko przychylnie przyjęte przez profesora. Byliśmy świadkiem lekcji języka ojczystego, przeprowadzonej przez panią Kunst z Wiednia, która wdrożyła swoje uczennice do takiego przebiegu lekcji do tego stopnia, że poprawiały one

samorzutnie przy lekturze źle przeczytane słowa, opuszczenia, wymowę, przycisk zdaniowy, przy opowiadaniu błędy gramatyczne, stylistyczne i logiczne, nie powodując żadnego zamieszania, i z taką naturalnością jakby w ogóle inaczej być nie mogło. Żąda się często przy nauce języków obcych nowożytnych, aby uczniowie zadawali sobie wzajemnie pytania; ma to jednak cel wyłącznie praktyczny — językowy. Trzeba by dążyć do tego, aby w ogóle uczniowie odpytywali się jak najczęściej sami, a jak najmniej pytał nauczyciel, gdyż już świadomość jego czynego udziału wprowadza poczucie odpowiedzialności za wiadomości i wywołuje podniecenie. Jeszcze ważniejsza by była swoboda w odpowiadaniu; nauczyciel nie powinienby wywoływać nazwiska dziecka, lecz rzucić klasie pytanie, na które odpowiedziałby dobrowolnie i z własnej inicjatywy chętny i czujący się na siłach uczeń. Czujemy czytelniku twój gwałtowny protest. Ale prawo swobodnej odpowiedzi zupełnie nie przeszkadza nauczycielowi w ocenie uczniów. Traci on tylko możność ustalenia porządku egzaminowania, który zresztą i tak jest dzieciom zawsze, niezależnie od tego czy alfabetyczny czy nie, aż nazbyt dobrze znany. Korzyści zaś są ogromne, znosi się bowiem w ten sposób wszelkie obawy przed odpowiedzią: gdzie nie ma konieczności działania, nie może być i strachu przed nim.

Jako przykład samoczynnej lekcji, na której panuje najzupełniejsza swoboda w odpowiadaniu, niechaj posłuży godzina geografii, przeprowadzona pod koniec roku szkolnego w piątym oddziale szkoły powszechnej w Wiedniu przez p. Alberta Hympana. Temat podaje nauczyciel: Austria. Na ławkach atlasy, otworzone na mapie rodzinnego kraju. Uczniów nikt nie wywołuje, jeżeli któryś ma coś do powiedzenia, wstaje i mówi; pozornie nikt od nich tego nie żąda, czynią to z własnej i nieprzymuszonej woli. Czyż w takich warunkach wpadnie komuś na myśl podpowiadać lub używać jakiegokolwiek rodzaju ściąg? Jeden z chłopców rozpoczyna pogawędkę; wstaje i mówi, że Austria jest związkiem krajów; drugi wymienia je, trzeci uzupełnia opuszczenia. Teraz podnosi się inny: dwa główne środki lokomocji, stwierdza, łączą te kraje, kolej żelazna i samolot. Rozpoczyna się opowiadanie,

w jaki sposób można dostać się z Wiednia do stolicy każdego poszczególnego kraju, gdzie trzeba wsiąść na pociąg a gdzie na samolot, czyją własnością są linie powietrzne a czyją koleje; wreszcie następuje porównanie ceny i czasu przejazdu koleją i samolotem. Każdy uczeń dodaje swą cegiełkę; wstaje, mówi jedno, dwa zdania i spokojnie siada, przy czym już rozpoczyna następny. Z środków lokomocji schodzi pogawędka na Wiedeń. Jeden mówi, ile stolica państwa ma metrów kwadratowych przestrzeni, inny porównuje ten rozmiar z wielkością całej Austrii. Ktoś oświadcza, że Wiedeń podzielono na obwody; natychmiast wstaje inny i wymienia ich liczbę, a trzeci recytuje ich nazwy. Ten określa ilość mieszkańców obwodów wewnętrznych, tamten zewnętrznych, trzeci porównując padające z ust kolegów liczby wyciąga wnioski, inny zestawia ilość mieszkańców poszczególnych obwodów z zaludnieniem mniejszych miast austriackich. Jakiś amator rysunku podchodzi do tablicy i szkicuje na niej plan Wiednia. Rozpoczyna się rozmowa o głównych ulicach stolicy, o ich wyglądzie i o roli, jaką odgrywają, o środkach lokomocji miejskiej. W międzyczasie plan Wiednia jest gotowy. Ktoś zauważa, że miasto jest rozplanowane bardzo regularnie i symetrycznie i udowadnia swoją tezę na rysunku. Stąd schodzi dyskusja na Dunaj, na jego regulację, na kanały, na mosty w obrębie miasta. W dalszym ciągu zajmują się uczniowie okolicą Wiednia, opisują lasy i ich drzewostan, glębę i jej uprawę. Chłopcy, którzy zwiedzili pewne okolice, dzielą się z kolegami legendami i ważniejszymi wypadkami historycznymi, jakie wiążą się z danymi miejscowościami. Uwaga jest przez całą godzinę tak napięta, że ani jedna wiadomość nie pada dwa razy; mimo zaś pozornej bierności nauczyciela lekcja ma niezwykle żywe i wartkie tempo dzięki zainteresowaniu, pobudzającemu temperament chłopców.

Przy zadaniach szkolnych bardzo łatwo przestawić ławki celem utrudnienia użycia ściąg w ten sposób, aby możliwie wszyscy uczniowie byli jak najbardziej widoczni a równocześnie nieco oddaleni od siebie; uszeregowanie ławek najlepiej zastąpić w tym celu poziomymi eszelonami, co utrudnia choćby trochę wzajemne porozumienie i operowanie ściągami (por. naszą broszurę: „Układ ławek w klasie“, 1937).

I na klasówkach najważniejsze jest jednak pobudzenie zainteresowania dzieci, chociaż w tym wypadku jeszcze trudniej uzyskać je w takim nasileniu, aby zniwelowało obawę przed oceną wyników pracy. Wartościowszym środkiem zapobiegawczym jest danie dzieciom zupełnej swobody w wyborze tematu zadania. Naturalnie nie należy mieszać tego z pisaniem przez poszczególnych uczniów wypracowania na dowolny temat, co stosuje się nagminnie po szkołach z rezultatem wręcz komicznym, gdyż dzieci dobierają sobie po prostu temat stosownie do posiadanej na podorędziu ściągi. Temat musi być wspólny dla wszystkich, zostaje tylko ustalony na drodze dyskusyjnej przez całą klasę. Równocześnie należy zmienić zupełnie tematy pod względem treściowym, usunąć już raz ostatecznie wszelkie elaboraty z zakresu historii literatury, streszczenia, obojętna w jakiej postaci, czytanek czy wykładów profesora i opisy aktualnych uroczystości szkolnych i narodowych. Treść zadań należy zaczerpnąć z jak najbardziej osobistych przeżyć ucznia, z jego życia codziennego i z jego psychiki; wypracowanie powinno być pracą par excelence samodzielną, odbiegającą daleko od jakichkolwiek szablonów. Nawet dyktaty, które powszechnie jeszcze ciągle mają dawną formę wykoncypowanych przez nauczyciela stereotypowych i beztreściwych przeważnie tekstów, najeżonych pułapkami, muszą zastąpić tzw. autodyktaty, tworzone przez uczniów bezpośrednio na lekcji (w zastosowaniu do języków obcych por. nasze spostrzeżenia: „Luźne uwagi w sprawie wypracowań z języka niemieckiego na stopniu niższym", *Neofilolog* 1933, str. 218—221). Przy tym koniecznie dać trzeba uczniom więcej swobody w posługiwaniu się przy pisaniu zadań szkolnych słownikami, encyklopedią, podręcznikiem itp. Nauczyciel powinien również zwracającym się do niego służyć pomocą ochotnie i bez wyrażenia zdziwienia, że tego lub owego nie wiedzą. Nie należy wreszcie uważać za zbrodnię, jeżeli jeden uczeń drugiemu tej czy innej uwagi udzieli, i nie traktować tego zaraz jako oszustwa, upoważniającego do ostrych wystąpień.

W sposobie przeprowadzenia poprawy zadań istnieją ogromne różnice u poszczególnych nauczycieli. Trudno marzyć w obecnych warunkach o gruntownej reformie, jednak

należało by nieco ograniczyć smarowanie kajetów czerwonym atramentem, który jest prawdziwą krwią spod serca dzieci. Przede wszystkim dobrze byłoby zerwać nareszcie z tą czerwoną tradycją, poprawiać zadania atramentem takim, jakim posługują się dzieci, a skorygowane już ćwiczenia kazać im, jeżeli błędów jest sporo, po prostu przepisać. Wiemy, że wielu jeżeli nie większość nauczycieli stanie w obronie zwyczajowej purpury twierdząc, że przy innym atramencie błędy nie dość się odznaczają. Uważamy jednak podobny argument za z gruntu chybiony, ponieważ dziecko poprawia błędy i tak zupełnie bezmyślnie, aby spełnić pewną wymaganą od niego formalności; jeżeli zaś uczeń będzie przepisywał cały tekst zadania, dowie się bezwiednie i niezależnie od swej woli jak uniknąć pewnych błędów. Trzeba by również ograniczyć poprawki do rzeczy najistotniejszych, aby młodzieży nie przerażać i nie zniechęcać. Widzieliśmy korektę zadań, przeprowadzoną w ten sposób, że nauczyciel podkreślił różne wyrażenia, które jemu się nie podobały; nie można zaprzeczyć, że te, które proponował na marginesie, były ładniejsze i trafniejsze, niemniej jednak zwroty użyte przez dzieci były również zupełnie poprawne. Szczególnie uważnym być trzeba, jeżeli temat zadania zaczerpnięty został z psychicznych przeżyć dziecka. Wiemy, że tradycja jest obciążeniem, z którym ogromnie trudno zerwać. Wyobraźmy sobie, jaką minę zrobiłby Chińczyk, który w myśl uznanej w swym kraju dydaktyki zwykł podkreślać w zadaniach nie błędy a przeciwnie miejsca poprawne i jak najpiękniejsze zwroty, gdybyśmy od niego zażądali, aby przejął nasze metody obrzydzania ich własnych prac. Podkreślanie błędów zresztą w bardzo wielu wypadkach jest zupełnie nieistotne, szczególnie tam gdzie chodzi o nabycie pewnej wprawy w posługiwaniu się językiem: najważniejszym bowiem momentem staje się wtedy nabranie łatwości wypisania się, a jego poprawność można uzyskać i na innej, właściwszej drodze; tak np. w Lappera metodzie nauczania języków obcych nowożytnych zastosowano pisanie przez uczniów pamiętników, których nikt nigdy nie poprawia (por. I. Schreiber, „Metoda bawarska w nauczaniu języków obcych", *Neofilolog* 1934, str. 152—158). Nie wmawiajmy sobie i innym,

że poprawa zadania szkolnego uczy czegoś dziecko, które wypracowanie napisało; gdy bowiem uczeń dostanie do ręki zeszyt, interesuje go wyłącznie nota, ale prawie nigdy nie obchodzi go, jakie zrobił błędy.

Tę sensację ocen trzeba by zresztą uczniowi jak najprędzej odebrać. Opatrywanie klasówek nic nie mówiącymi cyframi jest przedziwnym wprost nonsensem; logikę posiadają jedynie szczegółowe adnotacje, które nie zrażając dziecka dają mu realną krytykę jego pracy, podnosząc nie tylko ujemne ale i dodatnie cechy. Nie od rzeczy byłoby też stosowanie oceny pewnych chociażby ćwiczeń przez samych uczniów; klasa odczytałaby zadanie kolegi i na drodze dyskusyjnej ustaliła jego braki i zalety. Takie wartościowanie wysiłków i umiejętności ucznia przez jego kolegów mieliśmy sposobność widzieć na lekcji fizyki w ósmej klasie szkoły powszechnej w Wiedniu; przeprowadzone było poważnie i bezstronnie pod kierunkiem p. Scharmera, jednego z gorących adherentów psychologa Alfreda Adlera; a nie były to byle jakie stopnie, chodziło bowiem o ustalenie not, które miały wejść na świadectwo roczne, na cenzurę z ukończenia ośmioklasowej szkoły powszechnej.

Wszystko to są półśrodki i mogą polepszyć stosunki, nigdy jednak ich nie naprawią; służą raczej do odczyszczenia atmosfery szkolnej. Lżejsze potraktowanie wagi poszczególnych odpowiedzi, zatajenie czynnika kontroli, usunięcie pułapek przyczyniłyby się walnie do zmniejszenia ilości ściąg, lecz nigdy do ich usunięcia. Musimy dokładać starań, aby ułatwić uczniom odpowiedź i napisanie zadania, a nie utrudniać im tego jak dotychczas. Kto zapozna się z fachowo prowadzoną nauką dzieci umysłowo niedorozwiniętych, znajdzie snadnie klucz do odpowiedniego nastawienia pedagogicznego także wobec normalnych (odsyłamy do pracy naszej: „Wiedeńskie szkoły specjalne“, *Życie dziecka* 1932, nr. 2 i 3 — i odbitka, 1932). W pierwszym bowiem rzędzie dążyć należy wszelkimi sposobami, na jakie tylko nas stać, do rozwoju potencjalności dziecka, a dopiero na ostatni plan odsunąć formalną ocenę, to niszczące wszelkie poczynania nauczyciela bête noire pedagogii.

X. Notes nauczyciela — Wartość wiedzy biernej — Sprawdzanie umiejętności — Aktywizacja elementów martwych — Podział jednostki lekcyjnej — Odpytywanie na drodze dyskusyjnej — Piśmienne prace grupowe — Zniesienie not cyfrowych

Wyciągając ostateczne wnioski dochodzimy do przekonania, że ściągi łącznie z podpowiadaniem mogą zniknąć tylko w jednym wypadku: gdy odbierze się im wszelki sens istnienia. Stać się to zaś może jedynie przy gruntownej reformie przyjętego obecnie systemu sprawdzania drogą ustną czy piśmienną wiadomości uczniów.

Reformę musimy rozpocząć od tradycyjnego notesu nauczyciela. Jakkolwiek bowiem w teorii notesy znikły już dawno, w praktyce spotykamy je na każdym kroku. Prawie wszyscy nauczyciele używają ich nadal i to przeważnie zupełnie otwarcie; wyciągają swe groźne katalogi na oczach młodzieży, pożyczając sobie jeszcze niejednokrotnie od delikwenta ołówka, aby jego własnym sprzętem przypieczętować jego nieszczęście. A jeżeli nawet znajdzie się bardziej „postępowy" nauczyciel i notes odrzuci, weźmie w zamian kartkę papieru i na niej będzie notował swoje uwagi. Nieliczny wreszcie odsetek młodszych przenosi wypisywanie stopni poza klasę, notując je po godzinie gdzieś na korytarzu czy w pokoju nauczycielskim. Zniesienie zaś notesów winno być równoznaczne z zatarciem świadomości uczniów, że każde ich odezwanie jest brane w rachubę, zważone, ocenione, że może im zapewnić okres spokoju lub pogrzebać ich w opinii nauczyciela. Jest to tym bardziej konieczne, że nie powinno się wymagać od uczniów długich odpowiedzi, które nieraz zajmują i po pół godziny, nie wolno skrzętnie odnotowywać zasobów posiadanych przez nich wiadomości. Pogardzana jeszcze ciągle w praktyce naszego nauczania wiedza bierna stanowi właściwy dorobek umysłowy dziecka i jest bez porównania wartościowsza od wiedzy czynnej, która składa się tylko z ograniczonej ilości poszczególnych wiadomości, bardzo często nie powiązanych z sobą i przeważnie narzutowych. Jest niezaprzeczonym faktem, że właśnie zdolni i przerastający inteligencją swój wiek uczniowie rozporządzają dość nikłym zapasem wiedzy czynnej, gromadzą

natomiast ogromne zasoby bierne. Nie jest wartościowy ten człowiek, który taką lub inną ilość formułek potrafi wyrecytować z pamięci, lecz ten który umie je zastosować. Ktoś mógłby znać całą Ewangelię Lutra na pamięć, a nie rozumieć ani słowa po niemiecku. Sprawdzanie więc wiadomości uczniów za pomocą przyjętych w dotychczasowym systemie pytań nie jest istotne i prowadzi jedynie do jednego rezultatu — do kaźni młodzieży; poglądu bowiem nawet na jej wiadomości żadnego nie daje. Wyobraźmy sobie, że ktoś jest obecny na lekcji historii i słyszy, jak uczeń opowiada z najdrobniejszymi szczegółami dzieje kampanii napoleońskiej. Czy wolno mu stwierdzić na tej podstawie, że dany uczeń zna historię? Może nawet ów zazwyczaj nie uczy się i tylko tym razem dla jakichś ubocznych przyczyn wykuł zadaną lekcję „na blachę". A jeżeli nawet przygotowuje się w ten sposób z lekcji na lekcję, czy istnieje pewność, że zna historię? Również nie! Może zdarzyć się, że doskonale odpowie na pytanie o walki napoleońskie, ale gdy nauczyciel wysunie zagadnienie stosunków Austrii z Francją w dobie napoleońskiej, ust nie otworzy, bo „tego w podręczniku nie było" albo bo „profesor tego nie mówił"; i jakkolwiek zna dzieje tego stosunku, skoro potrafi opowiedzieć o bitwach Napoleona, jednak nie odpowie, bo uczy się w pewnych szablonach treściowych, które tkwią dopóki trzeba w jego świadomości, ale nie umie powiązać ich między sobą ani przekształcić stosownie do potrzeby. Przy dzisiejszym systemie klasyfikacji uczeń taki mógłby mieć snadnie z historii stopień bardzo dobry, bo przecież zna wszystkie możliwe daty, nazwiska, fakty, podczas gdy kolega, który orientuje się w rozwoju wypadków, ale nie pamięta dokładniej dat jednej czy drugiej bitwy, otrzyma w najlepszym razie notę dostateczną. Bo w obecnym systemie ocenia się nie wiedzę lecz wiadomości. I zasadniczym właśnie postulatem dni najbliższych musi stać się przesunięcie oceny ze zbioru nie powiązanych i nic nie mówiących wiadomości na umiejętności dziecka. Tym samym nie czynny zapas, którym uczeń rozporządza na poszczególnych lekcjach, będzie miarodajny dla klasyfikowania jego postępów szkolnych, lecz jedynie rozwojowe narastanie jego biernych zasobów.

Sprawdzenie umiejętności nie da się przeprowadzić na drodze dotychczasowych poczynań, bo używana obecnie przy pytaniu technika określa wyłącznie wiadomości dziecka. Także testowe sprawdziany nie są istotne. Niewątpliwie każdy fachowiec zna wydany przez Instytut Testów Pedagogicznych w Warszawie pod redakcją M. Kryńskiego zbiór „objektywnych sprawdzianów wiadomości". Stanowią one wyjście co najwyżej połowiczne; wprawdzie dążą, przynajmniej w niektórych testach, do ustalenia ilościowego biernych zapasów wiedzy, jednak ograniczają badanie do zakresu orientacji, przy czym ich główny cel wydaje się raczej inny: chęć uniezależnienia ocen od psychiki nauczyciela. Umiejętności nie dadzą się sprawdzić metodą statystyczną, a taką bez wątpienia są testy statystyczne przedmiotowe, których nie można nawet porównywać z racjonalnymi i realnymi testami inteligencji. Umiejętności uczeń może wykazać wyłącznie na drodze posługiwania się nimi w sposób najbardziej bezpośredni, bo tylko pełna aktywizacja zapasu biernego może je ujawnić. Jej podstawowym warunkiem jest zainteresowanie tematem. Przy testach występuje jedynie zainteresowanie notami, bo dziecko ma świadomość egzaminu i zależy mu nie na odpowiedzi samej w sobie, lecz na sprostaniu wymogom stawianym przez egzaminatora; toteż właśnie przy wypełnianiu arkuszy testowych święci orgie ściąganie. Równocześnie zaś rodząca się obawa przed ujemnym stopniem paraliżuje swobodę myślenia i większość biernych zasobów egzaminowanego pozostaje w ukryciu.

Odpytywanie i klasówka to w dzisiejszym systemie elementy martwe i wybitnie niepedagogiczne, bo zatrudniają tylko poszczególne jednostki; np. przy pytaniu większość uczniów pozostaje w stanie zupełnej obojętności, a jeżeli przejmuje się, to tylko myślą, że może też być pytana, a jeżeli pracuje, to tylko nad tym, aby w razie wyrwania móc odpowiedzieć: gdy kolega tłumaczy jedno zdanie łacińskie, już inni przygotowują sobie następne. Zadaniem naszym jest wyrwać sprawdzanie umiejętności dziecka ze stanu martwoty, zaktywizować zadanie i zdynamizować odpowiedź, uczynić z nich elementy twórcze lekcyj szkolnych: odpytywanie i klasówka nie mogą być punktem statycznym, prze-

trawieniem materiału już znanego, ale dalszym etapem nauki. Ten właśnie warunek spełnia dyskusja. Nie ma w ramach tej pracy miejsca na jej wyczerpujące omówienie, musimy więc odesłać zainteresowanych do naszej broszury, poświęconej specjalnie temu tematowi („Dyskusja jako metoda nauczania", 1937).

Powszechnie przyjął się szablonowy podział lekcyj na odpytywanie i przerabianie nowego materiału. Dochodzi to niekiedy ad absurdum; pewien dyrektor gimnazjum zażądał, aby nauczyciele odnotowywali w dzienniku lekcyjnym osobno, czego uczniów odpytywali i co przerobili. Skutek takiego systemu bardzo prosty: pierwsze dwadzieścia minut lekcji uczniowie są nieprzytomni ze zdenerwowania, drugie dwadzieścia minut również nieprzytomni z powodu przemęczenia napięciem, które przeżyli. Każda zresztą automatyzacja w dziedzinie żywych poczynań ludzkich jest zabójcza, a za takie musimy przecież uznać nauczanie. Częściowym wyjściem byłoby zaktualizowanie odpytywania; mogłoby ono przybrać formę przetrawienia znanego już materiału przez zastosowanie do pewnego samoistnego zagadnienia, które potrafiłoby dostatecznie zemocjonować uczniów, względnie posłużyć jako przygotowanie masy apercepcyjnej pod nowy materiał. Ale równocześnie musi się wykluczyć wszelkie uznawane do dziś formy przepytywania. Nauczyciel nie może wywoływać uczniów, powinien tylko wysunąć problem albo doprowadzić do tego, aby dzieci odpowiednie zagadnienie postawiły, po czym odpowiadanie musi odbywać się koniecznie na drodze dobrowolnej i w formach wzajemnej wymiany myśli. A więc znów metoda dyskusyjna.

Podobnie zadanie szkolne, jak już powiedzieliśmy, nie może być momentem statycznym, lecz pracą twórczą. Klasówki w dzisiejszej formie są nonsensem i właściwie nie wiadomo jakiemu służą celowi. Uczeń przez napisanie kilku czy nawet kilkunastu zadań szkolnych w ciągu roku nie może się i tak niczego nauczyć, nauczyciel zaś niczego o uczniu i o jego umiejętnościach na podstawie klasówek dowiedzieć. Plaga ściągi jest tak powszechna, tak tradycjonalnie zakorzeniona, że nierozumną byłoby rzeczą przywiązywać do tych wypracowań jakąkolwiek wagę. Wskazaliśmy w jednym

z poprzednich rozdziałów sposoby, które mogłyby stan ten trochę unormować, ale zaznaczyliśmy równocześnie, że są to tylko półśrodki, które nie mogą zaważyć na użyciu ściągi i nie potrafią jej wyrugować. Tu potrzebna reforma co najmniej równie gruntowna jak przy odpytywaniu. Konieczność zmusza do zupełnego zerwania z klasówkami, do poniechania ich raz na zawsze. Na miejsce ich powinny wejść prace grupowe młodzieży. Pewien temat, wybrany przez siebie, młodzież opracowuje grupami po kilku uczniów. Każda grupa omawia i ustala łącznie plan zadania, po czym poszczególni uczniowie piszą wyznaczone sobie części pracy, całość zaś wspólnie przeczytają i przedyskutują, przy czym każdy uczeń w miarę swych sił i możności poprawia błędy i niedociągnięcia kolegów. W ten sposób powstaje na klasę tylko kilka zadań, co pozwala na dokładne ich wspólne omówienie. Przy zadaniu wolno używać wszelkich pomocy, jak podręczniki, słowniki, encyklopedie, wolno pytać się w razie potrzeby i kolegów i nauczyciela.

Z czasem musi jeszcze nastąpić wyeliminowanie z nauki szkolnej wartości pozaistotnych — not. Wreszcie przecież zrozumieją wszyscy, że kształcić należy w pierwszym rzędzie potencjalność umysłu, a następnie dopiero rozwinąć umiejętności. Czy spichrz pamięci będzie po dachy wyładowany wiadomościami czy nie, to rzecz zupełnie małej wagi. Umiejętności zaś ani potencjalności nie można ważyć czteroma stopniami, można je tylko słownie określić. I wiemy dobrze, że przyjdzie taki czas, gdy końcowa konferencja roczna nie będzie zajmowała się ilością niedostatecznych ocen ucznia, lecz będzie omawiała rzeczywiste jego wartości intelektualne, które zadecydują o przejściu do klasy następnej; a na świadectwach zamiast zbioru pretensjonalnych odważników w postaci nic nie mówiących cyfr będzie się pisać po prostu „promowany do klasy następnej“ czy „ukończył klasę tę a tę“, — albo nie wyda się w ogóle świadectwa.

Przy zastosowaniu dyskusji do odpytywania, przy zastąpieniu zadań pracami grupowymi, przy zniesieniu doraźnych ocen, gdzież znajdzie się miejsce na podpowiadanie i ściąganie.

SPIS RZECZY: